
« PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires

“PARLER”: a program to prevent learning difficulties

Michel Zorman †, Pascal Bressoux, Maryse Bianco, Christine Lequette,
Guillemette Pouget et Martine Pourchet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4890>

DOI : 10.4000/rfp.4890

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 57-76

ISBN : 978-2-84788-863-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Michel Zorman †, Pascal Bressoux, Maryse Bianco, Christine Lequette, Guillemette Pouget et Martine Pourchet, « « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 193 | octobre-novembre-décembre 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4890> ; DOI : 10.4000/rfp.4890

© tous droits réservés

« PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires

Michel Zorman †
 Pascal Bressoux
 Maryse Bianco
 Christine Lequette
 Guillemette Pouget
 Martine Pourchet

Cette recherche vise à évaluer les effets sur les acquisitions des élèves de « PARLER », un dispositif mis en place de la grande section maternelle jusqu'en fin de CE1 pour favoriser le développement langagier et prévenir l'échec scolaire dans les quartiers défavorisés. En comparaison avec les élèves d'un groupe témoin (N = 106), les résultats montrent que les élèves ayant bénéficié du dispositif PARLER (N = 107) ont de meilleures acquisitions en fin de CE1 dans toutes les dimensions testées : l'effet de PARLER apparaît tout à fait fort dans le domaine du langage oral et de la lecture, en particulier pour ce qui est de la compréhension de lecture ; la logique non verbale est elle aussi positivement affectée par le programme PARLER, ce qui tend à montrer que la portée du dispositif dépasse la seule sphère des progrès en langage oral et écrit qui représentait son objectif principal.

Mots-clés (TESE) : évaluation, compétences langagières, lecture, milieu défavorisé, soutien pédagogique.

Le présent article rend compte des résultats d'une expérimentation conçue pour prévenir les difficultés scolaires des élèves issus de milieux sociaux défavorisés¹. Cette expérimentation a consisté à pro-

poser, dès la grande section de maternelle et tout au long du cycle 2, un enseignement explicite et structuré axé sur le développement du langage oral et sur l'acquisition du principe alphabétique : le programme « PARLER » (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir).

La pauvreté est depuis longtemps reconnue comme un facteur de risque de l'inadaptation, scolaire d'abord, sociale ensuite. Les enfants élevés dans des

¹ Cette étude a bénéficié du soutien de l'Inspection académique de l'Isère, de Grenoble-Alpes-Métropole, de la Région Rhône-Alpes et des communes d'Échirolles, Fontaine, Grenoble et Saint-Martin-d'Hères.

familles pauvres sont plus souvent en échec scolaire, redoublent plus que les autres et sortent plus tôt du système scolaire (Duncan, Ludwig & Magnuson, 2007). En France, on trouve seulement 3,3 % d'enfants en difficulté de lecture dans les secteurs scolaires recevant majoritairement des élèves de milieu favorisé alors qu'on en trouve 20,5 % dans les secteurs scolaires recevant majoritairement des élèves de familles pauvres (Billard, Fluss, Ducot *et al.*, 2009). La raison en est probablement que, de façon générale, les familles moins favorisées (faible scolarité des parents, revenu précaire, monoparentalité) offrent un cadre moins propice pour que s'installent les situations d'apprentissage connues comme étant bénéfiques pour le développement des capacités cognitives et langagières requises dans les apprentissages scolaires. Par exemple, les enfants de familles appartenant aux classes moyennes débutent l'école primaire avec une expérience préalable de 1000 à 1500 heures de lecture interactive avec un adulte et ceux de familles à faible revenu n'auraient, de leur côté, qu'une expérience de 25 heures en moyenne (Lonigan & Withhurst, 1998). Les enfants n'ont donc pas les mêmes occasions d'apprentissage informel des habiletés cognitives et sociocognitives requises pour aborder les apprentissages de l'école, et des écarts importants de « préparation à l'école » existent en fin d'école maternelle en fonction des familles d'origine des élèves (Burger, 2010; Duncan, Ludwig & Magnuson, 2007; Reynolds, Temple, Robertson *et al.*, 2002).

Depuis trente ans, les recherches ont mis l'accent sur trois points essentiels qui ont fondé la conception du programme PARLER :

1) un apprentissage de la lecture réussi au CP est une condition essentielle de la réussite scolaire et sociale ultérieure; cet apprentissage prend appui sur le développement cognitif précoce et notamment sur les habiletés langagières construites à l'oral avant et pendant l'école maternelle;

2) le développement du langage est très fortement corrélé à l'appartenance socioculturelle des familles. Entre 4 et 6 ans, il existe déjà d'importants écarts dans la maîtrise du langage oral en fonction du niveau de diplôme ou de l'origine sociale des parents;

3) des programmes compensatoires peuvent être initiés très tôt pour favoriser le développement cognitif des enfants issus de familles défavorisées et améliorer leur préparation aux apprentissages formels de l'école primaire. Ces programmes reposent sur la mise en place d'activités structurées dont les principes répondent à ceux de l'enseignement explicite.

Du langage oral à la lecture

De nombreuses recherches ont montré que tous les secteurs du développement langagier avant l'entrée à l'école primaire sont des précurseurs importants de la réussite en lecture (Bianco, Pellenq, Lambert *et al.*, 2012; Catts, Fey, Zhang *et al.*, 1999; Catts, Adolf & Weismer, 2006; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos *et al.*, 2003; Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel *et al.*, 2013; Kendeou, Van Den Broek, White *et al.*, 2009; NICHD, 2005; Schatschneider, Fletcher, Francis *et al.*, 2004; Storch & Whitehurst, 2002; Vellutino, Tunmer, Jaccard *et al.*, 2007). Ces recherches – corrélationnelles pour la plupart – ont apporté des données convergentes en accord avec le modèle simple de la lecture (Gough & Tunmer, 1986). Schématiquement, elles montrent que, vers 4 à 5 ans, les deux grandes dimensions du langage oral peuvent être identifiées de manière relativement indépendante dans les performances des jeunes enfants : l'analyse du code sonore de la langue (habiletés métaphonologiques et habiletés liées, telles que dénomination rapide et mémoire verbale à court terme) d'une part, et les habiletés de plus haut niveau telles que le développement du vocabulaire, de la syntaxe et de la capacité à comprendre et produire un discours continu d'autre part. Ces habiletés sémantiques très larges sont souvent regroupées sous le qualificatif de « langage oral ». Les résultats des recherches citées ci-dessus indiquent que les habiletés d'analyse du code sonore de la langue sont des prédicteurs essentiels de l'apprentissage du décodage et de l'identification des mots, alors que les habiletés de langage oral à l'école maternelle prédisent très fortement la compréhension en lecture, estimée en début de CE2 la plupart du temps.

L'apparente clarté de ces résultats masque cependant des zones d'ombre que les recherches futures devront tenter de résoudre. En effet, quelques recherches, encore peu nombreuses, montrent que les deux dimensions influencent les performances en lecture, en identification comme en compréhension, au moins au cours préparatoire (Bianco, Pellenq, Lambert *et al.*, 2012; Catts, Hogan & Adolf, 2005; NICHD, 2005). Par exemple, Bianco, Pellenq, Lambert *et alii* (2012) ont observé que tous les secteurs du développement langagier précoce sont impliqués dans l'apprentissage de la lecture. Même si leur contribution respective diffère selon que l'on s'intéresse à l'apprentissage du code ou à celui de la compréhension des textes lus, ils contribuent ensemble à la construction

d'une expertise en lecture. Cette continuité forte entre langage oral et lecture souligne l'importance du développement précoce et les conséquences prévisibles des troubles, mais aussi des simples retards, dans l'apprentissage de la lecture (Catts, Hogan & Adolf, 2005; Catts, Hogan & Weismer, 2006; Elwer, Keenan, Olson *et al.*, 2013; Nation, Coskey, Taylor *et al.*, 2010; Oakhill & Cain, 2012).

Développement du langage et environnement social

L'environnement social ne peut évidemment pas expliquer à lui seul les troubles du développement langagier. En l'absence de handicap, tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, apprennent à parler dans leur langue maternelle entre 0 et 3 ans. L'environnement social a, en revanche, une influence majeure sur la qualité de cet apprentissage. Des recherches récentes en neuro-imagerie semblent même indiquer que cette influence pourrait avoir des conséquences dans l'organisation cérébrale des aires du langage, l'appartenance culturelle se révélant un facteur très fortement corrélé à la latéralisation hémisphérique du langage chez les enfants de 5 ans (Raizada, Richards, Meltzoff *et al.*, 2008). L'environnement social peut donc être à la source de certains retards qui, s'ils paraissent bénins chez les très jeunes enfants, ont des effets cumulatifs susceptibles de devenir problématiques à mesure que les enfants grandissent et que les exigences scolaires et sociales s'intensifient. Hart et Risley (1995, 2003) ont certainement conduit l'une des études les plus marquantes dans ce domaine en enregistrant des interactions entre parents et enfants de 42 familles américaines de statut socio-économique contrasté pendant deux ans et demi alors que les enfants étaient âgés de 7 mois à 3 ans. Les analyses ont montré une relation extrêmement forte entre le langage utilisé par les parents et leur appartenance socio-économique d'une part, et le développement langagier de leurs enfants d'autre part. Ainsi, les enregistrements effectués entre 13 et 36 mois indiquent que les parents de milieu favorisé parlent en moyenne deux fois plus avec leurs enfants avec des mots et des énoncés également deux fois plus variés que les parents de familles défavorisées. Parallèlement, entre 33 et 36 mois, les enfants favorisés utilisent aussi un langage deux fois plus riche et abondant que les enfants défavorisés. La richesse du langage utilisé par les parents semble donc avoir

une incidence directe sur le développement langagier des enfants. Plus les enfants sont exposés à un langage riche et abondant, meilleur est leur propre langage.

Cette relation forte entre l'origine sociale des familles et le développement langagier des enfants a été récemment confirmée avec des enfants français observés entre 2 et 4 ans (Le Normand, Parisse & Cohen, 2008). Les auteurs rapportent que le développement langagier des enfants français issus de milieu favorisé est plus précoce et plus rapide que celui des enfants issus de milieu défavorisé et, contrairement à d'autres facteurs tels que le sexe des enfants, l'influence du milieu social ne diminue pas avec le temps. L'une des raisons probables de ces différences tient à un investissement différent du langage et notamment du langage académique ou « langage de l'écrit » en fonction des milieux sociaux. En effet, la comparaison des propriétés de l'oral et de l'écrit montre que ces registres se distinguent sur la quasi-totalité des dimensions d'analyse du langage; le lexique, la syntaxe et les thèmes abordés sont toujours plus complexes dans le registre de l'écrit (Bianco, 2010). Or, le langage de l'écrit est un lieu d'investissement très fort des milieux culturellement favorisés, y compris dans l'expression orale quotidienne. En revanche, le développement sémantique comme la construction des mécanismes de traitement syntaxiques et textuels, sur la base de l'utilisation du langage aux seules fins de la conversation quotidienne, sont certainement insuffisants pour permettre aux enfants d'accéder aux habiletés requises pour lire et comprendre des textes complexes. De même, l'école requiert souvent que les élèves soient capables de « jouer » avec la langue – écrite notamment –, de la prendre pour objet et non simplement de l'utiliser dans son registre premier de production spontanée. Cela suppose des capacités de distanciation, de « secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004) qui sont pourtant très diversement partagées en fonction des milieux sociaux. Afin d'aider les élèves défavorisés à ne pas rester prisonniers du « registre premier », l'école a tout intérêt à expliciter ses attentes, tant pour favoriser les habiletés proprement langagières des élèves que pour les installer dans une attitude réflexive face au langage. Bref, de les doter de compétences langagières mais aussi métalangagières (Gombert, 1990).

Programmes compensatoires et enseignement explicite

De nombreux programmes de prise en charge précoce (entre 3 et 5 ans) des enfants issus de populations « à risque » ont été mis en place depuis une quarantaine d'années à travers le monde. Ces programmes sont divers, impliquent des enfants d'âge différent et ne sont pas tous destinés aux seuls enfants des familles pauvres. L'évaluation de leur impact a été conduite à plus ou moins long terme. En règle générale, les résultats montrent que les effets à court terme sont très positifs en ce qu'ils améliorent fortement la réussite scolaire initiale des enfants. En revanche, les effets à plus long terme sont plus difficiles à observer. Ils dépendent du type de programme, c'est-à-dire de sa durée, de son intensité et d'autres variables contextuelles comme, par exemple, les écoles fréquentées par les enfants après l'arrêt des programmes (Bressoux & Bianco, 2004; Burger, 2010). La prise en considération de ces variables nécessite des protocoles d'observations et des méthodes d'analyse statistique sophistiqués et très peu d'expérimentations les ont prises en compte. Les connaissances dont nous disposons à l'heure actuelle sur les effets à long terme des programmes spécialement conçus pour prévenir les difficultés des enfants nés dans des familles défavorisées proviennent de trois programmes américains d'envergure : le *Chicago Child-Parent Centers* (Reynolds, Temple, Robertson *et al.*, 2003), le *High/Scope Perry Preschool Project* (Schweinhart & Weikart, 1997; Schweinhart, Montie, Xiang *et al.*, 2005) et le *Abecearian Project* (Barnett, 2008; Barnett & Masse, 2007; Campbell, Pungello, Miller-Johnson *et al.*, 2001; Campbell & Ramey, 2007). Ceux-ci ont apporté des données montrant que les difficultés liées à la pauvreté peuvent être prévenues et atténuées, moyennant une prise en charge massive, régulière, précoce et suffisamment longue des enfants « à risque ». Ces trois projets ont mis en place des protocoles d'intervention sur plusieurs années et une méthodologie d'évaluation rigoureuse à très long terme, le suivi ayant été organisé sur plus de vingt ans. Les résultats ont montré que : 1) on observe des effets directs et significatifs plus forts sur le développement cognitif général que sur d'autres dimensions et mécanismes tels que la motivation, 2) les enfants qui ont bénéficié de ces programmes redoublent moins et sont également moins nombreux à fréquenter l'enseignement spécialisé, 3) ils ont une meilleure maîtrise de la

langue écrite, 4) ils atteignent un niveau d'études secondaires plus élevé et 5) on observe moins de délinquance juvénile dans ces groupes.

Ces programmes démontrent que les difficultés liées au milieu socio-économique peuvent être prévenues, en tout cas fortement atténuées par des prises en charge précoces et intensives. En améliorant sensiblement les habiletés cognitives des jeunes enfants, ces actions éducatives précoces leur permettent d'être mieux armés pour aborder les exigences académiques de l'école, augmentant *ipso facto* leur motivation et leurs chances de réussite, actuelle et ultérieure (Campbell & Ramey, 2007, p.6; Campbell, Pungello, Miller-Johnson *et al.*, 2001; Schweinhart, 2003). Ces programmes préscolaires montrent aussi qu'il peut être très efficace d'aider au développement des enfants avant la scolarité élémentaire. En effet, plus l'intervention est précoce et poursuivie sur plusieurs années (2-6 ans), plus les bénéfices sont importants sur les plans des résultats scolaires comme de la socialisation. Ces programmes éducatifs généraux sont destinés à favoriser l'ensemble du développement de l'enfant mais une de leurs constantes est de considérer que l'acquisition du langage est une clé fondamentale du développement; l'attention est donc systématiquement portée sur cette dimension et un de leurs effets majeurs est de favoriser l'apprentissage de la littératie. À cet égard, plusieurs recherches ont apporté des données en faveur du rôle causal et spécifique joué par ces habiletés : des entraînements à l'analyse du code sonore favorisent l'apprentissage de la lecture alors que des entraînements pour développer le langage oral et notamment les habiletés de haut niveau impliquées dans la compréhension des narrations favorisent la compréhension ultérieure en lecture (Bianco, Bressoux, Doyen *et al.*, 2010; Bowyer-Crane, Snowling, Duff *et al.*, 2008; Lonigan, Purpura, Wilson *et al.*, 2013). Ces effets sont par ailleurs plus importants pour les enfants faibles au départ, autrement dit pour ceux qui en ont le plus besoin (voir Bianco, 2015 pour une synthèse en français), ce que montre une recherche française récente, conduite auprès de 3 596 élèves de grande section de maternelle, qui confirme que les enfants présentant des difficultés langagières précoces et bénéficiant au sein de leur école d'entraînements ciblés dont la recherche a montré l'efficacité (enseignement fondé sur des preuves empiriques) progressent significativement dans les domaines ciblés par les enseignements (Ecalte, Labat, Le Cam *et al.*, 2015).

Une autre des caractéristiques des programmes de compensation précoce est de proposer des activités

systématiques et structurées répondant aux principes de l'enseignement explicite et dont l'efficacité a maintes fois été signalée dans la littérature adhérent aux principes de l'enseignement fondé sur l'évidence (*evidence-based practices*; Cook & Cook, 2011; Greenwood, Tapia, Abbott *et al.*, 2003; Griffiths & Stuart, 2013). Contrairement à une idée répandue qui assimile l'enseignement explicite à une pédagogie mécanique suscitant peu ou pas de réflexion de la part des élèves, l'enseignement explicite est une approche qui fait appel à l'attitude active et réflexive de l'élève tout en intégrant des principes de guidance du maître et des principes d'entraînement nécessaires à l'acquisition de toute notion nouvelle par des novices. L'enseignement explicite est une pédagogie de l'interaction et de la réflexion qui nécessite l'engagement conjoint du maître et des élèves (cf. Bressoux, 2008; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Du côté de l'enseignant, cela suppose l'adoption d'un état d'esprit pour susciter la participation active de l'élève à la construction des habiletés et notions, tout en conservant son rôle de guide et de « chef d'orchestre ». Pour cela, l'enseignant doit analyser les notions à enseigner pour proposer des activités adaptées au niveau des élèves; c'est une condition pour que ceux-ci acquièrent progressivement les notions complexes dans un cadre sécurisant propice à leur engagement. Les principes de l'enseignement explicite peuvent être déclinés en quatre points (Bianco, 2011) :

- l'enseignant a la responsabilité de réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de la leçon et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où sont abordées tour à tour chacune des habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même;
- l'enseignant guide l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il démontre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice; il donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ». S'agissant du langage, il rend de cette manière perceptibles à l'élève des mécanismes autrement invisibles. Il s'assure aussi de la compréhension des élèves et suscite leur participation en cherchant à obtenir les réponses de chacun d'eux;
- l'enseignant fournit des corrections et *feed-back* systématiques et suscite la participation active de l'élève en organisant des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des

stratégies optimales. Il conduit les élèves à prendre progressivement en charge l'activité. En d'autres termes, les élèves et l'enseignant collaborent à la conquête de l'autonomie des élèves;

– enfin, la maîtrise d'une habileté cognitive complexe implique une intégration des mécanismes, intégration qui ne va pas sans une pratique répétée. Les dispositifs d'enseignement explicite fournissent aussi l'occasion de pratiques intensives des habiletés enseignées.

Le programme PARLER : Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir

Le programme PARLER a été mis en place à l'automne 2005 auprès d'élèves de grande section de maternelle (GS) scolarisés dans des écoles de l'agglomération grenobloise. Les écoles ont été choisies parce qu'elles accueillaient des populations socialement défavorisées et obtenaient régulièrement des performances très inférieures à la moyenne aux évaluations nationales réalisées, jusqu'en 2006, à l'entrée du CE2. Toutes les écoles appartenaient à un réseau d'éducation prioritaire (REP). En accord avec les autorités académiques (IA, IEN) et les élus locaux (mairies, Grenoble-Alpes-Métropole), les écoles ont été désignées pour bénéficier du programme PARLER. Les équipes pédagogiques n'ont donc pas candidaté, ce qui signifie que les enseignants ne se sont pas déclarés, au départ, volontaires pour intégrer le programme. Cela est important dans le cadre d'une politique d'évaluation de dispositifs éducatifs expérimentaux car rien ne permet de dire que ces enseignants avaient initialement des « attitudes » (plus ou moins favorables) différentes de celles des enseignants témoins concernant le programme à mettre en place.

Les élèves ont bénéficié du programme pendant trois années scolaires (de la grande section de maternelle au CE1). Le programme s'est achevé en juin 2008. Le programme s'est appuyé sur les avancées de la recherche internationale en matière de type d'activités pédagogiques et en matière d'organisation du dispositif d'aide et de remédiation (cf. *supra*). Le programme PARLER a établi une continuité de l'intervention sur les trois années du cycle 2.

Sur le plan scolaire, l'accent a été porté sur l'enseignement explicite et systématique des habiletés liées à l'acquisition du code écrit (conscience phonologique, principe alphabétique et fluidité de lecture en contexte

au CE1) et des habiletés liées à la compréhension pratiquée à l'oral (vocabulaire, entraînement explicite à l'appropriation de stratégies de compréhension, lectures partagées). Les activités scolaires proposées étaient réalisées en petits groupes et le temps d'entraînement était individualisé dès la grande section, en fonction des besoins spécifiques des enfants. Par exemple, les élèves les plus en difficulté dans l'acquisition du principe alphabétique ont participé à deux séances par semaine de renforcement au sein de petits groupes de 4 ou 5 élèves tout au long de l'année alors que les meilleurs travaillaient dans des groupes plus nombreux (7 à 8 élèves) à raison d'une séance par semaine au cours du premier trimestre seulement. On recherche donc une « individualisation » d'autant plus forte et prolongée que l'élève est en difficulté sur une habileté donnée.

Constitution des groupes de « besoin »

En début de grande section, les résultats des bilans médicaux de santé scolaire et neuropsychologiques ont permis l'organisation des groupes de besoin. Quatre groupes ont été formés en fonction du niveau de performance des élèves. Le nombre de séances variait selon les besoins des élèves ; ceux des groupes 3 et 4, les plus en difficulté, ont pu bénéficier de plus de séances (30 séances, 10 par domaine enseigné à chacune des 3 périodes de l'année – voir ci-dessous) que leurs camarades des groupes 1 et 2 (15 séances, 5 par domaine enseigné).

À chaque début d'année scolaire et périodiquement au cours de l'année (décembre et mars), le suivi des acquis des élèves a été harmonisé dans toutes les classes expérimentales afin d'ajuster les groupes en fonction de l'évolution de chaque élève dans les domaines de la phonologie, du décodage et de la compréhension. Les élèves peuvent en effet changer de groupe en fonction de leurs progrès. Finalement, depuis le début de la GS, les élèves les plus faibles (groupes G4) ont bénéficié de 150 à 200 sessions de travail en petits groupes sur les activités proposées par le programme PARLER.

Principales caractéristiques pédagogiques du programme

Grande section de maternelle

Après les évaluations de début d'année, l'année scolaire a été découpée en 3 périodes de 10 semaines chacune (de novembre à juin). Les activités proposées

se sont appuyées sur des outils pédagogiques existants dont l'efficacité a été démontrée (activités de compréhension et d'entraînement phonologiques ; Bianco, Coda & Gourgue, 2002 ; Bianco, Bressoux, Doyen *et al.*, 2010 ; Jacquier-Roux & Zorman, 2002). D'autres activités utilisant des ressources pédagogiques existantes ou conçues avec les équipes enseignantes ont été proposées afin de compléter l'enseignement du langage et de la lecture pour tenir compte des habiletés dont les recherches fondées sur l'évidence ont montré l'efficacité mais que les outils précédemment cités ne ciblèrent pas spécifiquement (activités sur le vocabulaire et la catégorisation et activités autour du principe alphabétique). Par ailleurs, des ateliers conversationnels destinés à familiariser les élèves avec la prise de parole et les règles du dialogue ont été proposés en grande section ainsi que des lectures partagées d'album sur toute la période afin de favoriser l'intégration des compétences acquises au service de la compréhension d'histoires et de textes longs. Un tableau récapitulatif des activités mises en œuvre pendant les trois années du programme est présenté en annexe.

Les entraînements de la période 1 étaient principalement centrés sur le développement du langage oral et les élèves ont pu bénéficier de trois types d'activités différentes mais complémentaires : des temps de langage en petits groupes nommés « ateliers conversationnels », du renforcement et du développement du lexique, un entraînement à la compréhension du langage oral.

Les entraînements de la période 2 visaient le développement de la conscience phonologique et le renforcement du langage oral. Trois types d'activités étaient conduites : l'entraînement à la compréhension du langage oral, des séances de langage à partir d'un album de littérature jeunesse (lectures partagées) et l'entraînement à la conscience phonologique. Les entraînements à la compréhension orale étaient composés de leçons destinées à travailler de manière spécifique les mécanismes fondamentaux de la compréhension des textes (apprendre à contrôler la compréhension à travers des exercices de détections et de justification d'anomalies ; apprendre à comprendre ce qui est dit et ce qui est implicite mais doit être compris par un travail sur les inférences nécessaires [compréhension des références et des connecteurs, de la causalité, mise en œuvre de raisonnement déductif], construction de modèles de situation et approche de la structure narrative).

Les entraînements à la conscience phonologique visaient la prise de conscience des différentes unités phonologiques (rimes, syllabes et phonèmes) à travers

des exercices de détection, de segmentation, de fusion et de suppression.

Les entraînements de la période 3 visaient le renforcement de la conscience phonologique et du langage oral.

Cours préparatoire

En complément des temps d'apprentissage de la lecture, communs à toutes les classes de CP et sous la responsabilité de chaque enseignant, les classes ont démarré en début de CP une organisation garantissant une prise en charge de 2 groupes d'enfants en phonologie et/ou en compréhension (30 min par jour/groupe). Une réflexion a été menée avec chaque école pour optimiser l'organisation du temps scolaire, du travail en petits groupes et de l'utilisation des locaux. Chaque école, en fonction de ses moyens humains et matériels, a mis sur pied une organisation qui lui était propre. Au premier trimestre ont été travaillés la phonologie, le code alphabétique et la compréhension. Au deuxième trimestre, l'entraînement à la phonologie pour les groupes faibles a été continué. Le travail de la compréhension sur des textes longs par la lecture partagée d'albums a été introduit ainsi qu'un travail spécifique sur le vocabulaire (à partir de l'outil « Catego »; Cèbe, Goigoux & Paour, 2003). Au troisième trimestre, les élèves qui restaient faibles en lecture poursuivaient un entraînement spécifique au moins 3 fois par semaine sur la phonologie, la maîtrise du code alphabétique et la lecture de mots outils. La fluence, le vocabulaire et la compréhension ont été travaillés par les autres groupes qui accédaient progressivement à une lecture fluide (Pourchet & Zorman, 2008).

Cours élémentaire 1

Au CE1, les deux grands axes de travail étaient d'une part la continuation de l'apprentissage de la lecture avec une poursuite des activités d'identification des mots, de fluidité de lecture et de production d'écrits (expression écrite et dictée). L'activité de lecture était quotidienne : activité de grand groupe une demi-heure par jour et 2 groupes d'entraînement pour les plus faibles lecteurs qui travaillaient le code et la fluence de lecture sur une durée d'une demi-heure, 3 à 4 fois par semaine (Pourchet & Zorman, 2008). L'orthographe a aussi fait l'objet d'une étude particulière (par exemple travail sur l'irrégularité de certains mots qui ne répondent pas une règle implicite comme « hiver », ces mots devant être mémorisés avec leur orthographe particulière). Le second grand axe de tra-

vail était la compréhension par l'étude des affixes, anaphores et connecteurs (Bianco, Coda & Gourgue, 2002, 2004), l'étude de la syntaxe et de la complexité des phrases avec réinvestissement dans le langage oral.

Implantation du dispositif

Les équipes enseignantes des groupes expérimentaux ont bénéficié de temps de formation au début de chaque année scolaire. Un stage d'une semaine a été proposé aux enseignants de grande section et de cours préparatoire; la durée de ce stage a été réduite à deux journées pour les enseignants de CE1, ceux-ci connaissant déjà bien le programme et son fonctionnement, en place dans le groupe scolaire depuis une année.

Le suivi de l'implantation a été réalisé par l'équipe de circonscription dont dépendaient les écoles, les conseillers pédagogiques et les maîtres spécialisés aidant à la mise en œuvre quotidienne. Par ailleurs, les chercheurs ont assuré des réunions de coordination avec les équipes régulières au début du programme puis en réponse à la demande.

Méthode

Participants

Le projet a concerné 5 écoles expérimentales pour 166 élèves. Les écoles témoins étaient au nombre de 7 pour 170 élèves. Toutes les écoles étaient situées dans l'agglomération grenobloise. Parmi les 12 groupes scolaires préalablement désignés, la constitution des deux groupes, expérimental et témoin, a été réalisée par tirage aléatoire. Rappelons que les écoles ont été choisies sur la base de leurs faibles résultats aux évaluations nationales de CE2. Le groupe expérimental avait une moyenne en français inférieure de 8 points à la moyenne nationale et le groupe témoin avait une moyenne inférieure de 6 points à la moyenne nationale. Toutes les écoles désignées étaient en Réseau d'éducation prioritaire.

Le tableau 1 présente les caractéristiques socio-démographiques des deux groupes et indique qu'ils sont assez proches l'un de l'autre. Il est à noter que 40 à 45% des familles parlent une langue étrangère à la maison, même s'il n'y a qu'une faible minorité d'entre elles qui parle exclusivement une langue étrangère. On n'observe pas de différence significative entre les deux groupes sur cette variable. Toutefois, les élèves du groupe témoin sont un peu moins défavorisés

Tableau 1. Caractéristiques des échantillons

Variabiles et tests statistiques	Modalités	Groupe témoin (N = 170)	Groupe expérimental (N = 166)
Répartition par sexe Chi2 = 1,012 ; p = 0,32 (2 données manquantes)	Garçons	86 50,89 %	93 56,36 %
	Filles	83 49,11 %	72 43,64 %
Répartition par catégorie socioprofessionnelle du père Chi2 = 8,61 ; p < 0,05	Cadre supérieur/profession intermédiaire	35 20,59 %	22 13,25 %
	Employé/artisan/commerçant	43 25,29 %	50 30,12 %
	Ouvrier	53 31,18 %	69 41,57 %
	Autre	39 22,94 %	25 15,06 %
Répartition par niveau de scolarité/diplôme de la mère Chi2 = 8,72 ; p < 0,05 (12 données manquantes)	Collège	37 22,56 %	49 30,63 %
	CAP/BEP	50 30,49 %	49 30,63 %
	Lycée avec ou sans bac	33 20,12 %	39 24,38 %
	Supérieur au bac	44 26,83 %	23 14,38 %
Langue parlée à la maison Chi2 = 1,01 ns ; p = 0,60 (6 données manquantes)	Français uniquement	100 60,61 %	91 55,15 %
	Autre que français	7 4,24 %	8 4,85 %
	Français et autre	58 35,15 %	66 40,0 %

socialement que ceux du groupe PARLER. On enregistre en effet une différence significative sur la CSP du père : la proportion de pères qui sont cadres supérieurs ou de profession intermédiaire est plus élevée dans le groupe témoin. Inversement, la proportion de pères qui sont ouvriers est plus élevée dans le groupe PARLER. On relève aussi une différence significative sur le diplôme : les mères des élèves du groupe témoin sont un peu plus diplômées que celles des élèves du groupe PARLER. On ne relève pas de différence significative du point de la répartition des élèves par sexe.

En fin de CE1, il reste 107 enfants dans le groupe PARLER et 106 enfants dans le groupe témoin disponibles pour les analyses. La probabilité de disparaître de l'échantillon ne varie pas selon le groupe PARLER/témoin. On ne relève donc pas de biais de sélection entre la GS et la fin du CE1 en fonction du groupe PARLER/témoin. Les 213 élèves restants sont répartis dans 24 classes de CE1.

Matériel

Évaluations de grande section de maternelle

En grande section, le développement du langage oral, les performances cognitives non verbales ainsi que les connaissances préscolaires ont été évalués. Les scores obtenus aux tests standardisés étant issus de comptages reportés directement sur les fiches-élèves, il n'est pas possible d'en calculer les *alphas* de Cronbach.

Langage oral

- conscience phonologique : épreuves du BSEDS (Bilan de Santé Évaluation du Développement pour la scolarité à 5-6 ans ; Azzano, Jacquier-Roux, Lepaul *et al.*, 2011). Les épreuves administrées concernent la reconnaissance de rimes, ainsi que le comptage et la suppression syllabiques ;
- mémoire phonologique : empan de chiffres ;
- accès phonologique au lexique : dénomination rapide de couleurs et d'images ;

- connaissances syntaxiques :
 - > production : test de closure grammaticale (20 items extraits du test TCG-R; Deltour, 1992). On présente à l'enfant une planche avec deux images; l'expérimentateur décrit la première puis montre la seconde, commence la description que les enfants doivent terminer. Par exemple, sur une première image, un ours dort; l'examineur dit : « là, l'ours dort ». La seconde image représente deux ours qui dorment. L'examineur dit : « là, les ours... » et laisse terminer l'enfant;
 - > compréhension de phrases : 20 items extraits du test É.CO.S.SE; Lecoq, 1996. Des phrases sont lues et l'enfant doit choisir parmi quatre images celle qui représente la situation décrite dans l'énoncé;
- vocabulaire : test de l'EVIP, qui demande à l'enfant de désigner parmi quatre images celle qui représente le mot prononcé par l'examineur;
- WPPSI-III : les subtests information et raisonnement verbal ont également été administrés et composent la variable « logique verbale » dans l'analyse des résultats.

Performances non verbales

Une épreuve d'attention (test des cloches; Gauthier, Dehaut & Joannette, 1989) et deux subtests de l'échelle performance de la WPPSI-III (cubes et matrices) ont été administrés. Les scores obtenus à ces deux dernières épreuves composent la variable « logique non verbale ».

Connaissances préscolaires

Les épreuves portaient sur l'acquisition des premières connaissances alphabétiques en lecture et en écriture ainsi que sur les premières acquisitions en numération; les épreuves étaient les suivantes :

- reconnaissance de 5 voyelles et 5 consonnes (m, p, s, t, l)
- reconnaissance de 5 chiffres (2, 5, 1, 8, 3);
- connaissance de la comptine des nombres jusqu'à un maximum de 20;
- dictée de lettres et de chiffres (o, i, p, l, 1, 2).

Évaluations en fin de CE1

En fin de CE1, tous les élèves ont répondu aux épreuves de l'évaluation nationale de CE2 de l'année précédente. Il s'agissait d'évaluer les élèves dans les domaines de la compréhension en lecture (questions de compréhension littérale et de cohérence à partir de textes) et de l'orthographe (dictée de phrase – vérification des accords dans le groupe nominal et le groupe verbal –, mettre un texte au pluriel, mettre un texte au féminin). La consistance interne de ces scores, évaluée par

l' α de Cronbach, s'est révélée très satisfaisante avec des valeurs $\alpha = 0,89$ en compréhension de lecture et $\alpha = 0,93$ en orthographe.

Les élèves ont également répondu aux épreuves suivantes (les scores obtenus aux tests standardisés étant issus de comptages reportés directement sur les fiches élèves, il n'est pas possible d'en calculer les α s de Cronbach) :

- logique non verbale : subtests cubes et matrices du WISC-IV;
- logique verbale : subtests similitudes et compréhension du WISC-IV;
- fluence de lecture en contexte : E.L.FE (Lequette, Pouget & Zorman, 2008);
- vocabulaire : EVIP;
- compréhension de phrases écrites (É.CO.S.SE).

Procédure

Toutes les évaluations se sont déroulées en passation individuelle réalisée par des médecins scolaires ou des neuropsychologues, en début de GS comme en fin de CE1. Seules les épreuves de fin de CE1 reprises des épreuves nationales de début de CE2 ont été passées en classe de façon collective par demi-classe sous la responsabilité des conseillers pédagogiques.

En grande section, le service de santé scolaire a effectué un bilan au premier trimestre, ce qui a permis de rencontrer les parents et d'aider à la prise en charge des soins si nécessaire, dès le début du programme. Les médecins scolaires se sont également chargés du recueil des données individuelles (sexe, âge, langue parlée à la maison, CSP et niveau de diplôme du père et de la mère).

Résultats

Éléments descriptifs

Tous les scores d'acquisitions ont été standardisés (centrés sur une moyenne de 0 et réduits à un écart-type de 1) afin de faciliter les comparaisons de tailles d'effet d'une dimension à l'autre. Le tableau 2 fournit les statistiques descriptives pour chacune des épreuves de GS, en fonction du groupe d'appartenance des élèves.

Le tableau 2 montre que les deux groupes d'élèves ont des niveaux d'acquisitions relativement proches en début de GS mais que les élèves du groupe témoin ont tendance à être un peu plus forts en moyenne que ceux du groupe expérimental. Les différences sont

Tableau 2. Scores en début de GS en fonction du groupe d'appartenance

Variable	Groupe témoin		Groupe expérimental		T
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Capacité attentionnelle	0,258	0,698	-0,122	0,843	3,58**
Connaissances préscolaires	0,225	0,841	0,040	0,856	1,59
Production syntaxique (TCG)	0,319	0,861	-0,022	0,902	2,82**
Conscience phonologique	0,249	0,800	-0,087	0,934	2,82**
Compréhension de phrases orales (É.CO.S.SE)	0,241	0,862	-0,080	0,986	2,53*
Logique non verbale (WPPSI)	0,204	0,859	0,057	0,883	1,23
Logique verbale (WPPSI)	0,220	0,977	0,097	0,847	0,98

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

significatives pour la capacité attentionnelle ($t = 3,55$; $p < 0,001$), la production syntaxique ($t = 2,79$; $p < 0,01$), la conscience phonologique ($t = 2,78$; $p < 0,01$) et la compréhension de phrases orales (É.CO.S.SE) ($t = 2,51$; $p < 0,05$). Les différences ne sont en revanche pas significatives pour les connaissances préscolaires ($t = 1,57$; $p = 0,12$), la logique non verbale ($t = 1,22$; $p = 0,23$) et la logique verbale ($t = 0,97$; $p = 0,34$).

Concernant les habiletés de fin de CE1, le tableau 3 présente les scores obtenus par les deux groupes. Sans pouvoir encore tirer de conclusions sur l'efficacité de PARLER, on voit que l'avantage observé sur les scores en faveur du groupe témoin en début de GS est maintenant inversé puisque c'est le groupe PARLER qui tend à avoir en moyenne les scores les plus élevés.

On peut débiter la présentation des résultats finaux de manière descriptive en comparant les performances des deux groupes d'élèves par rapport à un standard constitué par la population nationale correspondante. En effet, les évaluations de CE2 permettent non seulement de comparer les résultats obtenus par les deux groupes mais aussi de les comparer à ceux obtenus par l'échantillon représentatif de la population nationale, bien qu'il faille demeurer prudent dans l'interprétation car les élèves de notre étude ont passé ces épreuves en fin de CE1 tandis que les élèves de l'échantillon national les avaient passées en début de CE2. On sait que la période des vacances n'est pas propice aux apprentissages scolaires. Les performances sont exprimées, comme pour les scores des évaluations nationales, en pourcentage d'items réussis (voir figure 1).

La figure 1 montre que les performances du groupe PARLER ($M = 76,61$; $ET = 13,61$) sont très proches de celles de l'échantillon national ($M = 74,43$; $ET = 15,99$)

et qu'elles sont bien meilleures que celles du groupe témoin ($M = 68,26$; $ET = 14,71$). Ainsi, si l'on regroupe les deux dernières catégories des élèves les plus faibles, à savoir tous les élèves qui ont un score inférieur à 60/100 aux épreuves de compréhension de l'écrit, on relève qu'ils représentent 25 % du groupe témoin, 18 % de l'échantillon national et seulement 12 % du groupe PARLER. Ce dernier groupe tendrait donc à avoir des performances qui sont non seulement nettement meilleures que celles du groupe témoin, mais qui tendent même à être meilleures que celles de l'échantillon national. Comme énoncé *supra*, il faut demeurer prudent dans l'interprétation de ces résultats. Ils montrent toutefois que les élèves du groupe PARLER qui, rappelons-le, vivent dans des zones socialement défavorisées, ont atteint, en fin de CE1, un niveau de compréhension en lecture qui est au moins aussi bon que celui atteint par l'échantillon national en début de CE2. Cela n'est manifestement pas le cas des élèves du groupe témoin.

Approche modélisée

Afin de cerner les effets nets des variables explicatives, des modèles multivariés ont été réalisés. De par la structure hiérarchisée des données, avec des élèves groupés dans des classes, nous avons utilisé des modèles multiniveaux (Bressoux, 2010) dans lesquels le premier niveau est représenté par l'élève et le second par la classe de CE1 fréquentée (logiciel SAS version 9.4).

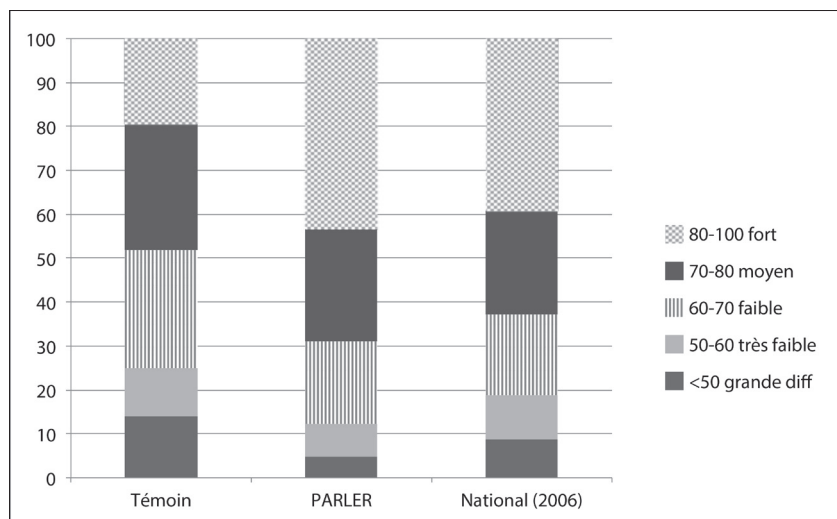
Afin de parvenir à des estimations aussi précises que possible, nous avons construit des modèles spécifiques à chacune des dimensions d'acquisitions que

Tableau 3. Scores de fin de CE1 en fonction du groupe d'appartenance

Variable	Groupe témoin		Groupe expérimental		T
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Compréhension en lecture	-0,132	0,884	0,188	1,053	2,40*
Orthographe	-0,023	0,892	0,057	1,079	0,59
Compréhension de phrases écrites (É.CO.S.SE)	-0,344	0,919	0,381	0,931	5,72**
Fluence de texte	-0,191	0,898	0,215	1,071	3,00**
Vocabulaire (EVIP)	-0,065	0,987	0,098	1,027	1,18
Logique non verbale (WISC)	-0,105	0,992	0,157	0,988	1,93*
Logique verbale (WISC)	-0,191	0,985	0,261	1,053	3,24*

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

Figure 1. Comparaison des résultats obtenus en fin de CE1 en compréhension de l'écrit par les élèves des groupes témoin et PARLER et par l'échantillon national ayant passé les épreuves de CE2 en 2006



nous voulions explorer. Sur la base de l'ensemble des variables explicatives potentielles dont nous disposions (caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves, habiletés initiales mesurées en début de grande section de maternelle, groupe expérimental *versus* témoin), nous avons retenu pour chacune des dimensions d'acquisitions étudiées en fin de CE1 les variables pertinentes. Pour ce faire, nous avons maintenu dans les modèles définitifs l'ensemble des variables explicatives dont l'impact avait une probabilité critique d'au moins 0,10. On a ainsi conservé dans les modèles les variables dont l'effet est proche de la significativité, ce qui, avec toute la prudence requise,

peut avoir une valeur informative afin de limiter les risques d'erreur de seconde espèce car l'échantillon est de taille relativement faible. Cela peut aussi permettre d'estimer plus « proprement » l'effet marginal spécifique des autres variables explicatives. Nous avons vérifié, pour chaque modèle, que cela n'entraînait pas de problèmes de multicollinéarité. Les effets des variables non strictement significatives ($0,10 > p > 0,05$) ne seront toutefois pas commentés dans le présent article; nous avons donc gardé le seuil de significativité conventionnel $alpha = 0,05$. Nous avons également spécifié certaines formes fonctionnelles particulières (effets quadratiques, effets d'interaction); ces formes

Tableau 4. Modèles expliquant les différentes habiletés mesurées en fin de CE1

Paramètres	Compréhension en lecture	Orthographe	Compréhension de phrases écrites (É.CO.S.SE)	Fluence de texte	Vocabulaire (EVIP)	Logique non verbale (WISC)	Logique verbale (WISC)
<i>Effets fixes</i>							
Constante	-0,311 (0,087)**	-0,217 (0,086)*	-0,357 (0,091)**	0,066 (0,165)	0,051 (0,148)	-0,056 (0,142)	-0,384 (0,080)**
Mois de naissance	–	–	–	–	–	–	0,145 (0,059)*
CSP père (réf = sup et inter)	–	–	–	-0,297 (0,177)	-0,391 (0,164)*	-0,380 (0,162)*	–
Employé/artisan/commerçant	–	–	–	-0,470 (0,172)**	-0,469 (0,158)**	-0,198 (0,157)	–
Ouvrier	–	–	–	-0,303 (0,208)	-0,125 (0,190)	-0,327 (0,190)	–
Autre	–	–	–				
Capacité attentionnelle	0,202 (0,081)*	0,291 (0,080)**	0,210 (0,076)**	0,300 (0,081)**	0,161 (0,072)*	0,304 (0,062)**	0,170 (0,075)*
Connaissances préscolaires	0,140 (0,076)	0,220 (0,073)**	–	0,284 (0,074)**	–	–	–
Production syntaxique (TCG)	0,247 (0,081)**	0,311 (0,074)**	–	–	0,148 (0,083)	–	0,213 (0,086)*
Conscience phonologique	0,155 (0,082)	–	0,113 (0,073)	0,112 (0,080)	–	–	–
Conscience phonologique quadratique	–	–	-0,184 (0,060)**	-0,186 (0,066)**	–	–	–
Compréhension de phrases orales (É.CO.S.SE)	–	–	–	–	–	0,193 (0,062)**	–
Logique non verbale (WPPSI)	–	–	0,164 (0,071)*	–	–	0,420 (0,067)**	–
Logique verbale (WPPSI)	–	–	0,214 (0,071)**	–	0,462 (0,082)**	–	0,352 (0,082)**
Groupe expérimental	0,523 (0,121)**	0,281 (0,119)*	0,887 (0,111)**	0,652 (0,122)**	0,354 (0,123)**	0,455 (0,109)**	0,636 (0,112)**
<i>Effets aléatoires</i>							
Variance inter-classes	0	0	0	0	0,017 (0,025)	0,002 (0,020)	0
Variance intra-classes	0,731 (0,071)**	0,791 (0,070)**	0,60 (0,059)**	0,706 (0,069)**	0,565 (0,058)**	0,577 (0,059)**	0,596 (0,058)**
-2 Log L	535,324	531,819	497,796	515,536	486,098	488,009	489,739

Lecture : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$ (entre parenthèses figurent les erreurs-types des coefficients).

La valeur -2 Log L indique la déviance du modèle, c'est-à-dire l'écart du modèle testé à un modèle « saturé » qui s'ajusterait parfaitement aux données (et pour lequel -2 Log L vaudrait zéro). Cette valeur n'est pas directement interprétable mais sa décroissance l'est dans le cas où les modèles sont « nichés » les uns dans les autres (pour plus de précisions sur ce point, voir Bressoux, 2010, p. 240-243).

ont été retenues dans les modèles définitifs lorsqu'elles se révélaient statistiquement significatives. Nous présentons maintenant les estimations des modèles pour chacune des sept dimensions d'acquisitions évaluées (voir tableau 4).

Apprentissage de la lecture-écriture

Pour la compréhension en lecture, la variance inter-classes est nulle et la variance intra-classe résiduelle représente 73,1 % de la variance totale de la variable. Autrement dit, le modèle explique environ 27 % de la variance totale de la compréhension en lecture. Cette habileté est expliquée, avec une taille d'effet relativement proche et non négligeable, par la capacité attentionnelle des élèves ($\beta = 0,202$) et leur production syntaxique ($\beta = 0,247$) en début de GS. La compréhension en lecture est fortement affectée par le groupe expérimental : les élèves du groupe PARLER ont en effet, toutes choses égales par ailleurs, un score supérieur de 0,52 écart-type à celui des élèves du groupe témoin. Sous l'hypothèse de normalité de la distribution, cela signifie que l'élève médian du groupe PARLER (qui, par définition, a un score supérieur à celui de 50 % des élèves de son groupe) a un score de compréhension en lecture supérieur à celui de 70 % des élèves du groupe témoin².

– Compréhension de phrases écrites (É.CO.S.SE) : la variance inter-classes est nulle et la variance intra-classe résiduelle représente 60,6 % de la variance totale de la variable. Le modèle explique donc environ 40 % de la variance totale de la compréhension de phrases écrites en fin de CE1. Cette habileté est expliquée par la capacité attentionnelle des élèves ($\beta = 0,210$) ainsi que par les performances verbale ($\beta = 0,214$) et, dans une moindre mesure, non verbale à la WPPSI ($\beta = 0,164$) en début de GS. On relève aussi un effet quadratique de la conscience phonologique : son effet est positif mais tend à s'atténuer pour les élèves initialement les plus forts en conscience phonologique. La compréhension de phrases écrites s'explique surtout, très fortement, par le groupe expérimental : les élèves du groupe PARLER ont,

toutes choses égales par ailleurs, un score de compréhension de phrases écrites supérieur de 0,887 écart-type à celui des élèves du groupe témoin. Sous l'hypothèse de normalité de la distribution, cela signifie que l'élève médian du groupe PARLER a un score de compréhension de phrases écrites supérieur à celui de 81 % des élèves du groupe témoin, ce qui est considérable.

– Orthographe : la variance inter-classes est nulle et la variance intra-classe résiduelle représente 79,1 % de la variance totale de la variable. Le modèle explique donc environ 21 % de la variance totale de l'acquisition de l'orthographe en fin de CE1. Cette habileté est expliquée de façon assez substantielle par la capacité attentionnelle des élèves ($\beta = 0,291$) ainsi que par leur production syntaxique ($\beta = 0,311$) et, dans une moindre mesure, par leurs connaissances préscolaires ($\beta = 0,220$) en début de GS. L'acquisition de l'orthographe s'explique aussi, quoiqu'avec une intensité modérée, par le groupe expérimental : les élèves du groupe PARLER ont, toutes choses égales par ailleurs, un score d'orthographe supérieur de 0,28 écart-type à celui des élèves du groupe témoin. Sous l'hypothèse de normalité de la distribution, cela signifie que l'élève médian du groupe PARLER a un score d'orthographe supérieur à celui de 61 % des élèves du groupe témoin.

– Fluence de texte : la variance inter-classes est nulle et la variance intra-classe résiduelle représente 70,6 % de la variance totale de la variable. Le modèle explique donc environ 30 % de la variance totale de la fluence de texte en fin de CE1. Cette habileté est expliquée par l'origine sociale des élèves : plus celle-ci est favorisée, meilleure est la fluence. Près d'un demi-écart-type sépare les enfants de cadres et professions intermédiaires des enfants d'ouvriers, ce qui apparaît tout à fait important. La capacité attentionnelle des élèves explique de façon non négligeable ($\beta = 0,300$) la fluence de texte en fin de CE1, de même que les connaissances en prélecture ($\beta = 0,284$). On relève aussi un effet quadratique de la conscience phonologique : comme pour la compréhension de phrases écrites, son effet est positif mais tend à s'atténuer pour les élèves initialement les plus forts en conscience phonologique. La fluence de texte s'explique fortement par le groupe expérimental : les élèves du groupe PARLER ont, toutes choses égales par ailleurs, un score de fluence de texte supérieur de 0,652 écart-type à celui des élèves du groupe témoin. Sous l'hypothèse de normalité de la distribution, cela signifie que l'élève médian du groupe PARLER a un score de fluence de texte supérieur à celui de 74 % des élèves du groupe témoin.

2 La traduction du score standardisé en positionnement de l'élève médian du groupe PARLER par rapport à la population témoin découle des propriétés de la loi normale. Ici, la moyenne du groupe expérimental est supérieure de 0,52 écart-type à celle du groupe témoin. Sous l'hypothèse de distribution normale des scores, l'élève médian du groupe expérimental est plus fort que $(1-0,302)^{100} = 69,8\%$ (soit environ 70 %) de la population témoin. La valeur de 0,52 sépare en effet deux parties sous la courbe (dont l'aire totale vaut 1), l'une ayant une aire de 0,698, l'autre de 0,302.

Performances cognitives et langagières

– Vocabulaire (EVIP) : la variance résiduelle inter-classes est non significative (1,7 %) et la variance intra-classe résiduelle représente 56,5 % de la variance totale de la variable. Le modèle explique donc environ 42 % de la variance totale du vocabulaire en fin de CE1. Cette habileté est expliquée par l'origine sociale des élèves : plus celle-ci est favorisée, meilleure est le score de vocabulaire. Près d'un demi-écart-type sépare les enfants de cadres et professions intermédiaires des enfants d'ouvriers, et près de 40 % d'écart-type séparent les enfants de cadres et professions intermédiaires des enfants d'employés. Ces effets d'origine sociale sont donc importants. La capacité attentionnelle des élèves explique modestement mais significativement ($\beta = 0,161$) le vocabulaire en fin de CE1. La logique verbale initiale exerce quant à elle un effet majeur ($\beta = 0,462$). Le score de vocabulaire s'explique de façon modérée par le groupe expérimental : les élèves du groupe PARLER ont, toutes choses égales par ailleurs, un score de vocabulaire supérieur de 0,354 écart-type à celui des élèves du groupe témoin. Sous l'hypothèse de normalité de la distribution, cela signifie que l'élève médian du groupe PARLER a un score de vocabulaire supérieur à celui de 64 % des élèves du groupe témoin.

– Logique non verbale : la variance résiduelle inter-classes est non significative (0,2 %) et la variance intra-classe résiduelle représente 57,7 % de la variance totale de la variable. Le modèle explique donc environ 42 % de la variance totale de la logique non verbale en fin de CE1. Cette habileté est expliquée par l'origine sociale des élèves : les enfants d'employés sont à près de 40 % d'écart-type en dessous des enfants de cadres et professions intermédiaires. Quoique de même signe (négatif), le coefficient n'est pas statistiquement significatif pour les enfants d'ouvriers. La capacité attentionnelle des élèves explique de façon substantielle ($\beta = 0,304$) la logique non verbale en fin de CE1. On relève aussi un effet modéré mais significatif ($\beta = 0,193$) de la compréhension de phrases orales. La logique non verbale initiale mesurée par la WPPSI exerce quant à elle un effet puissant ($\beta = 0,420$). La logique non verbale s'explique de façon assez forte par le groupe expérimental : les élèves du groupe PARLER ont, toutes choses égales par ailleurs, un score de logique non verbale supérieur de 0,455 écart-type à celui des élèves du groupe témoin. Sous l'hypothèse de normalité de la distribution, cela signifie que l'élève médian du groupe PARLER a un score de logique non verbale supérieur à celui de 68 % des élèves du groupe témoin.

– Logique verbale : la variance inter-classes est nulle et la variance intra-classe résiduelle représente 59,6 % de la variance totale de la variable. Le modèle explique donc environ 40 % de la variance totale de la logique verbale en fin de CE1. Le mois de naissance se révèle explicatif de la logique verbale, quoique l'impact soit faible ($\beta = 0,145$) ; son effet va dans un sens inattendu car il révèle que les élèves nés en fin d'année ont un niveau de logique verbale un peu plus élevé en fin de CE1 que celui des élèves nés en début d'année. Cela s'explique par le fait que les élèves nés en fin d'année sont moins forts initialement en capacité attentionnelle, production syntaxique et performances verbales, ces habiletés étant ici contrôlées. La logique verbale en fin de CE1 est aussi expliquée, de façon assez modeste, par la capacité attentionnelle des élèves ($\beta = 0,170$) et par la production syntaxique ($\beta = 0,213$). La logique verbale initiale mesurée par la WPPSI exerce quant à elle un effet assez fort ($\beta = 0,420$). La logique verbale s'explique de façon forte par le groupe expérimental : les élèves du groupe PARLER ont, toutes choses égales par ailleurs, un score de logique verbale supérieur de 0,636 écart-type à celui des élèves du groupe témoin. Sous l'hypothèse de normalité de la distribution, cela signifie que l'élève médian du groupe PARLER a un score de logique verbale supérieur à celui de 74 % des élèves du groupe témoin.

Discussion

Le programme PARLER a été mis en place dans le but de favoriser les acquisitions langagières et, tout spécifiquement, les habiletés de lecture-écriture des élèves appartenant à des populations défavorisées. La présente étude visait à en évaluer les effets. Rappelons que le programme PARLER s'est déroulé sur trois années scolaires, avec un suivi des élèves de la GS au CE1. C'est donc sur cette période de trois années qu'ont été évalués les effets.

Au terme du CE1, ce qui ressort à l'évidence, ce sont les effets systématiquement positifs du programme. Les estimations montrent que les élèves ayant bénéficié du programme PARLER ont, toutes choses égales par ailleurs, un niveau d'acquisitions supérieur à celui des élèves du groupe témoin sur chacune des habiletés mesurées. De plus, l'absence d'interactions significatives entre l'expérimentation et le niveau de départ des élèves montre que toutes les catégories d'élèves profitent de PARLER, indépendamment de leur niveau initial. Il faut bien sûr référer ce résultat à la population étudiée, à savoir une population en moyenne défavo-

risée. Le programme PARLER s'est donc révélé particulièrement efficace pour cette population.

L'effet de PARLER apparaît tout à fait fort dans le domaine de la lecture et du langage oral. Les résultats montrent que la fluence de texte est fortement favorisée par le programme ; les élèves du groupe PARLER lisent plus vite, ce qui témoigne tout à la fois d'une meilleure maîtrise du code et d'une meilleure compréhension. La logique verbale est elle-même fortement favorisée. Il est d'ailleurs remarquable que même des habiletés supposées relativement stables, mesurées par des épreuves telles que le WISC, soient elles aussi très sensibles aux effets de PARLER. Le bénéfice apparaît également important sur les performances de compréhension en lecture : il est très fort pour la compréhension de phrases (É.CO.S.SE) et il est fort sur la compréhension de textes (épreuves nationales de CE2). Il est reconnu que les habiletés de compréhension de lecture sont elles-mêmes le produit des habiletés de lecture et de compréhension du langage. Ces habiletés ont été très largement travaillées dans PARLER. Il est ainsi probable que la compréhension bénéficie de l'amélioration de leur maîtrise, créant *in fine* un avantage remarquable aux élèves du groupe PARLER.

On notera que l'effet de PARLER est également positif, quoique dans une moindre mesure, sur les performances en vocabulaire. Ceci est toutefois compatible avec ce que l'on sait par ailleurs, le vocabulaire étant connu pour être une habileté relativement « résistante » aux dispositifs scolaires censés le favoriser (Apthorp, Randel, Cherasaro *et al.*, 2012 ; Elleman, Lindo, Morphy *et al.*, 2009). Concernant l'apprentissage de l'écriture, l'effet est moins fort, quoique toujours significatif, sur les performances observées en orthographe. Ceci peut s'expliquer par le fait que cette habileté n'a pas été la plus travaillée dans le cadre de PARLER mais aussi par le fait que l'apprentissage de l'orthographe est toujours plus difficile et plus lent que celui de la lecture (voir Fayol, 2014). Il reste que l'acquisition de l'orthographe bénéficie, indirectement, du travail effectué sur certaines habiletés de lecture : on pense notamment à l'accent mis sur le développement de la conscience phonologique, fondamentale pour les aspects phonographiques de l'écriture qui posent encore des problèmes redoutables à des élèves aussi jeunes.

Du côté des performances cognitives générales, la logique non verbale est elle aussi positivement affectée par le programme PARLER. La portée du programme semble donc dépasser les progrès relatifs au

langage oral et à l'apprentissage de la lecture qui représentaient les objectifs principaux du dispositif.

Par-delà les effets de PARLER, les modèles spécifiques montrent que les habiletés de lecture-écriture évoluent, entre le début de la GS et la fin du CE1, selon des configurations de variables qui leur sont spécifiques. Seule la capacité attentionnelle des élèves en début de GS est associée à chacune des habiletés mesurées en fin de CE1 et, à ce titre, apparaît comme un prérequis fondamental – et très général – de l'acquisition de la lecture. L'origine sociale joue en faveur des plus favorisés sur les progrès réalisés en fluence de texte, vocabulaire et logique non verbale. Cela ne signifie pas qu'elle n'ait aucun impact sur les autres habiletés étudiées mais que ses effets sont peut-être déjà sédimentés dans les habiletés initiales de GS qui prédisent lesdites habiletés. La production syntaxique apparaît elle aussi liée à l'acquisition de nombreuses habiletés : la compréhension en lecture, l'orthographe, le vocabulaire et la logique verbale. Les connaissances préscolaires prédisent quant à elles l'acquisition de l'orthographe et de la fluence de texte.

La conscience phonologique prédit la compréhension de phrases écrites et la fluence de textes. Les résultats (effet quadratique) montrent qu'il semble important d'arriver assez tôt (dès le début de la GS) à un bon niveau de conscience phonologique ; une fois ce niveau atteint, la conscience phonologique n'a plus guère d'impact sur la compréhension de phrases écrites et la fluence de texte.

La compréhension de phrases orales prédit la logique non verbale en fin de CE1. Cette même habileté, mesurée par la WPPSI en GS, prédit la compréhension de phrases écrites et, sans surprise, la logique non verbale en fin de CE1 mesurée par le WISC. La logique verbale mesurée en GS par la WPPSI prédit la compréhension de phrases écrites, le vocabulaire (et ce de manière forte) ainsi que, là encore sans surprise, la logique verbale en fin de CE1 mesurée par le WISC.

Globalement, les estimations des modèles montrent aussi que les acquisitions de fin de CE1 sont loin d'être parfaitement déterminées à l'avance. D'une part, parce que le programme PARLER a exercé des effets clairs et importants sur les progrès réalisés entre la GS et le CE1 et, d'autre part, parce que, malgré le fait qu'on ait pu déceler des prédicteurs des performances de fin de CE1, aucun modèle n'explique plus de 50% de la variance interindividuelle des acquisitions. C'est dire que de nombreux facteurs ont pu jouer sur l'évolution des acquisitions des élèves entre la GS et le CE1.

Rappelons que PARLER n'est pas une « méthode » au sens strict du terme. La vocation du dispositif était d'apporter des arguments empiriques montrant que la prévention des difficultés scolaires était possible grâce à la mise en place d'activités systématiques fondées sur des principes mis en évidence par la recherche et dont l'efficacité a été montrée à maintes reprises (pratiques fondées sur des données probantes). L'expérience PARLER prouve de façon claire qu'il est possible d'améliorer les acquisitions langagières des élèves défavorisés et elle donne des indications sur la manière d'y parvenir.

Ces dispositifs peuvent être implantés dès l'école maternelle, non dans le but d'y installer un climat « scolaire » avant l'heure, mais en proposant des activités systématiques autour du langage, avec des objectifs précis et centrés sur des habiletés à développer qui sont constitutives de la maîtrise de la lecture-écriture. Faut-il rappeler que cette maîtrise est nécessaire à la réussite scolaire, et qu'elle-même conditionne en grande partie la qualité de l'insertion sociale et professionnelle ultérieure ?

Si PARLER n'est pas une « méthode », c'est évidemment encore moins une recette miraculeuse ayant produit des outils et activités qu'il suffirait de distiller aux enseignants pour que se produise à coup sûr une amélioration des acquisitions scolaires. Ce qui est apparu très important au cours de cette expérience, c'est l'accent porté sur le suivi des équipes pédagogiques et la collaboration entre chercheurs, équipes de circonscription et enseignants. Ces derniers ont été formés à l'utilisation des outils et ont bénéficié de contacts réguliers avec les équipes de circonscription et les chercheurs. De plus, ils ont été impliqués dans le montage de certaines séances et dans la programmation des activités à établir en cours d'année. De cette façon, ils étaient non seulement participatifs mais aussi informés des raisons de l'utilisation de tel ou tel outil et des principes sous-jacents à leur élaboration. Ce genre de collaboration est sans doute un élément-clé de la bonne mise en place de programmes tels que PARLER, au moins dans leurs années de lancement, et, *in fine*, de leur efficacité. À l'appui de cette hypothèse, plusieurs programmes français destinés à prévenir les difficultés d'apprentissages de la lecture et utilisant des outils pédagogiques comparables, et pour certains identiques à ceux du programme PARLER, apportent des résultats assez contrastés. Deux programmes, le « projet lecture », conduit par l'association « Agir pour l'école » (FEJ, 2014) auprès d'environ 6 000 élèves de

grande section en 2011-2012 et de 4 000 élèves de CP en 2012-2013, et une étude longitudinale impliquant environ 3 500 élèves de grande section (Ecalte, Labat, Le Cam *et al.*, 2015) ont obtenu des résultats positifs montrant des progrès sur les habiletés entraînées sans que ces bénéfices ne se transfèrent – du moins sur le court terme de l'évaluation – sur des habiletés connexes telles que la lecture lexicale, la compréhension en lecture (FEJ, 2014) et le vocabulaire (Ecalte, Labat, Le Cam *et al.*, 2015). Une troisième recherche, conduite auprès de 44 classes de cours préparatoire (Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé *et al.*, 2013), n'a pas permis de répliquer les résultats positifs observés dans le programme PARLER et dans les deux expérimentations précédentes. Une brève comparaison des trois dispositifs et de leur mise en œuvre permet d'en éclaircir certaines facettes et renforce l'hypothèse consistant à penser qu'au-delà des dispositifs et outils proposés, une dimension de transformation des pratiques enseignantes est aussi évaluée dans ces recherches. Cela renvoie à la question de la formation qui sous-tend inmanquablement la capacité des enseignants à s'approprier les outils mis à leur disposition et leur implication dans le programme.

En l'occurrence, la durée et le nombre d'élèves et d'enseignants impliqués dans ces programmes sont très variés. Le programme PARLER a concerné une cohorte de 200 élèves, une dizaine d'enseignants et s'est étendu sur trois années scolaires. Les trois autres programmes évoqués ci-dessus ont impliqué plusieurs milliers d'élèves (entre 2 000 et 6 000) et plusieurs dizaines d'enseignants et se sont déroulés sur une période plus courte : une année scolaire (Ecalte, Labat, Le Cam *et al.*, 2015 ; Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé *et al.*, 2013) ou deux années scolaires (FEJ, 2014). Il est évident que l'accompagnement des enseignants tout au long des expérimentations ne pouvait être le même et que cela représente certainement un autre facteur décisif. Comme évoqué plus haut, les enseignants impliqués dans le programme PARLER ont bénéficié d'une formation et d'un soutien constants prodigués par les chercheurs et par les équipes de circonscription. Les enseignants ont aussi participé à l'adaptation des outils. Les autres expérimentations n'ont pas non plus négligé cette dimension de formation mais le grand nombre d'enseignants impliqués permet de supposer que cette formation préalable ainsi que le suivi pédagogique n'ont pas eu le même impact sur la compréhension des programmes proposés et l'implication effective des enseignants. Ces remarques mériteraient

bien entendu d'être étayées par des observations rigoureuses de la manière dont ces dispositifs ont été mis en place dans les classes, ce que des recherches ultérieures devraient s'attacher à préciser.

Michel Zorman †

Université Grenoble Alpes, laboratoire des Sciences de l'éducation, Rectorat de l'académie de Grenoble

Pascal Bressoux

Université Grenoble Alpes, laboratoire des Sciences de l'éducation, Institut universitaire de France
pascal.bressoux@upmf-grenoble.fr

Maryse Bianco

Université Grenoble Alpes, laboratoire des Sciences de l'éducation

Christine Lequette

Université Grenoble Alpes, laboratoire des Sciences de l'éducation, Rectorat de l'académie de Grenoble

Guillemette Pouget

Université Grenoble Alpes, laboratoire des Sciences de l'éducation

Martine Pourchet

Inspection académique de l'Isère

Bibliographie

- APTHORP H., RANDEL B., CHERASARO T., CLARK T., McKEOWN M. & BECK I. (2012). « Effects of a Supplemental Vocabulary Program on Word Knowledge and Passage Comprehension ». *Journal of Research on Educational Effectiveness*, n°5(2), p.160-188.
- AZZANO V., JACQUIER-ROUX M., LEPAUL D., LEQUETTE C., POUGET G. & ZORMAN M. (2011). *BSEDS 5-6 Bilan de Santé Évaluation du Développement pour la Scolarité 5 à 6 ans*. En ligne : <<http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/bilan-de-sante-evaluation-du-developpement-pour-la-scolarite-a-5-6-ans>> (consulté le 30 juin 2015).
- BARNETT W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: research and policy implications*. Boulder and Tempe : Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. En ligne : <<http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf>> (consulté le 30 juin 2015).
- BARNETT W. S. & MASSE L. N. (2007). « Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications ». *Economics of Education Review*, n°26, p.113-125.
- 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. (2010). « La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? ». In M. Crahay & M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck, p.230-256.
- BIANCO M. (2011). « Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des textes écrits ? ». *Argos*, n°48, p.26-30.
- BIANCO M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BIANCO M., BRESSOUX P., DOYEN A.-L., LAMBERT E., LIMA L., PELLENQ C. & ZORMAN M. (2010). « Early training of oral comprehension and phonological skills at preschool: the results of a 3 years longitudinal study ». *Scientific Studies of Reading*, n°14(3), p.211-246.
- BIANCO M., CODA M. & GOURGUE D. (2002). *Compréhension GS*. Grenoble : Éd. de la Cigale.
- BIANCO M., CODA M. & GOURGUE D. (2004). *Compréhension CP/CE1*. Grenoble : Éd. de la Cigale.
- BIANCO M., PELLENQ C., LAMBERT E., BRESSOUX P., LIMA L. & DOYEN A. L. (2012). « Impact of early code-skills and oral-comprehension training on reading achievement in first grade ». *Journal of Research in Reading*, n°35(4), p.427-455.
- BILLARD C., FLUSS J., DUCOT B., BRICOUT L., RICHARD G., ECALLE J., MAGNAN A., WARSZAWSKI J. & ZIEGLER J. (2009). « Troubles d'acquisition de la lecture en cours élémentaire : facteurs cognitifs, sociaux et comportementaux dans un échantillon de 1062 enfants ». *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, n°57, p.191-203.
- BOWYER-CRANE C., SNOWLING M. J., DUFF F. J., FIELDSEND E., CARROL J. M., MILES J. et al. (2008). « Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n°49, p.422-432.
- BRESSOUX P. (2008). « Comment favoriser les progrès des élèves ? ». *Sciences humaines*, n°192, p.38-40.
- BRESSOUX P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- BRESSOUX P. & BIANCO M. (2004). « Long-term teacher effects on pupils' achievement ». *Oxford Review of Education*, n°30(3), p.327-345.
- BURGER K. (2010). « How does early childhood care and education affect cognitive development? A international review of the effects of early interventions for children from different social background ». *Early Childhood research Quarterly*, n°25, p.140-165.
- CAMPBELL F. A., PUNGELLO E. P., MILLER-JOHNSON S., BURCHILAL M. & RAMEY C. T. (2001). « The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from early childhood educational experiment ». *Developmental Psychology*, n°37(2), p.231-242.
- CAMPBELL F. A. & RAMEY C. T. (2007). *Carolina Abecedarian*

- Project. University of Minnesota, Human Capital Conference Series on Early Childhood development, p.7-8. En ligne : <<http://phoenixday.org/wp-content/uploads/2012/04/res-Abecedarian-studies-full.pdf>> (consulté le 30 juin 2015).
- 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 & Hearing Research*, n°49, p.278-293.
- CATTS H. W., FEY M. E., ZHANG X. & TOMBLIN J. B. (1999). « Language basis of reading and reading disabilities: evidence from a longitudinal investigation ». *Scientific Studies of Reading*, n°3(4), p.331-361.
- CATTS H. W., HOGAN T. P. & ADOLF S. M. (2005). « Developmental changes in reading and reading disabilities ». In H. W. Catts & A. G. Kamhi (dir.), *The connections between language and reading disabilities*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, p.25-40.
- CÈBE S., GOIGOUX R. & PAOUR J.-L. (2003). *Catégo*. Paris : Hatier.
- COOK B. G. & COOK S. C. (2011). « Unraveling evidence-based practices in special education ». *The Journal of Special Education*, n°47, p.71-82.
- DELTOUR J.-J. (1992). *Test de closure grammaticale – TGC-R*. Paris : EAP.
- DICKINSON D. K., McCABE A., ANASTASOPOULOS L., PEISNER-FEINBERG E. S. & POE M. D. (2003). « The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children ». *Journal of Educational Psychology*, n°95(3), p.465-481.
- DUNCAN G. J., LUDWIG J. & MAGNUSON K. A. (2007). « Reducing Poverty through Preschool Interventions ». *The Future of Children*, n°17(2), p.143-160. En ligne : <<http://www.futureofchildren.org>> (consulté le 30 juin 2015).
- 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.
- ELLEMAN A. M., LINDO E. J., MORPHY P. & COMPTON D. L. (2009). « The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-aged children: A meta-analysis ». *Journal of Research on Educational Effectiveness*, n°2(1), p.1-44
- ELWER A., KEENAN J. M., OLSON R. K., BYRNE B. & SAMUELSON S. (2013). « Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders ». *Journal of Experimental Child Psychology* n°115(3), p.497-516.
- FAYOL M. (2014). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- FEJ [FONDS D'EXPÉRIMENTATION POUR LA JEUNESSE] (2014). *Projet lecture, rapport d'évaluation*. En ligne : <<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr>> (consulté le 30 juin 2015).
- GAUTHIER C., BISSONNETTE S. & RICHARD M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- GAUTHIER L., DEHAUT F. & JOANETTE Y. (1989). « The bells test: a quantitative and qualitative test for visual neglect ». *International Journal of Clinical Neuropsychology*, n°11, p.49-53.
- GENTAZ E., SPRENGER-CHAROLLES L., COLÉ P., THEUREL A., GURGAND M., HURON C. & 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 ». *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, n°123, p.172-181.
- GENTAZ E., 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 ». *PlosOne*, n°8(11).
- GOMBERT J. E. (1990). *Le développement des capacités métalinguistiques*. Paris : PUF.
- GOUGH P. B. & TUNMER W. E. (1986). « Decoding, reading and reading disabilities ». *Remedial and Special Education*, n°7, p.6-10.
- GREENWOOD C. R., TAPIA Y., ABBOTT M. & WALTON C. (2003). « A building-based case study of evidence-based literacy practices ». *The Journal of Special Education*, n°37, p.95-110.
- GRIFFITHS Y. & STUART M. (2013). « Reviewing evidence-based practice for pupils with dyslexia and literacy difficulties ». *Journal of Research in Reading*, n°36, p.96-116.
- HART B. & RISLEY T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore : Brookes Publishing.
- HART B. & RISLEY T. R. (2003). « The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3 ». *American educator*, n°27(1), p.4-9.
- JACQUIER-ROUX M. & ZORMAN M. (2002). *Entraînements phonologiques*. Grenoble : Éd. de la Cigale.
- KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M. & LYNCH J. S. (2009). « Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contribution of oral language and decoding skills ». *Journal of Educational Psychology*, n°101, p.765-778.
- LE NORMAND M. T., PARISSÉ C. & COHEN H. (2008). « Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors ». *Clinical Linguistics & Phonetics*, n°22, p.47-58.
- LECOQ P. (1996). *L'É.CO.S.SE. Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- LEQUETTE C., POUGET G. & ZORMAN M. (2008). *E.L.FE : évaluation de la lecture en fluence*. En ligne : <<http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/e-l-fe-evaluation-de-la-lecture-en-fluence>> (consulté le 30 juin 2015).
- LONIGAN C. J., PURPURA D. J., WILSON S. B., WALKER P. M. & CLANCY-MENCHETTI J. (2013). « Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties ». *Journal of Experimental Child Psychology*, n°114, p.111-130.

- LONIGAN C. D. & WHITEHURST G. J. (1998). «Relative Efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds». *Early Childhood Research Quarterly*, n°13(2), p.263-290.
- NATION K., COSKSEY J., TAYLOR J. & BISHOP D. (2010). «A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n°51, p.1031-1039.
- NICHD [EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK] (2005). «Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading». *Developmental Psychology*, n°41(2), p.428-442.
- OAKHILL J. V. & CAIN K. (2012). «The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study». *Scientific Studies of Reading*, n°16(2), p.91-121.
- POURCHET M. & ZORMAN M. (2008). *Fluence de lecture. CP/CE*. Grenoble : Éd. de la Cigale.
- RAIZADA R. D. S., RICHARDS T. L., MELTZOFF A. & KUHL P. K. (2008). «Socioeconomic status predicts hemispheric specialization of the left inferior frontal gyrus in young children». *NeuroImage*, n°40, p.1392-1401.
- REYNOLDS A. J., TEMPLE J. A., ROBERTSON D. L. & MANN E. A. (2002). «Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n°24, p.633-656.
- SCHATSCHNEIDER C., FLETCHER J. M., FRANCIS D. J., CARLSON C. D. & FOORMAN B. R. (2004). «Kindergarten prediction of reading skills: a longitudinal comparative analysis». *Journal of Educational Psychology*, n°96(2), p.265-282.
- SCHWEINHART L. J. (2003). «Benefits, costs and explanation of the high/scope Perry preschool program». Communication présentée au *Meeting of the society for Research in Child Development*, organisé à Tampa (Florida) du 24 au 27 avril 2003.
- SCHWEINHART L. J. & WEIKART D. P. (1997). «The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23». *Early Childhood Research Quarterly*, n°12, p.117-143.
- SCHWEINHART L. J., MONTIE J., XIANG Z., BARNETT W. S., BELFIELD C. R. & NORES M. (2005). *Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti (États-Unis) : High/Scope Press.
- STORCH S. A. & WHITEHURST G. J. (2002). «Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model». *Developmental Psychology*, n°38(6), p.934-947.
- VELLUTINO F. R., TUNMER W. E., JACCARD J. J. & CHEN R. (2007). «Components of reading ability: multivariate evidence for a convergent skills model of reading development». *Scientific Studies of reading*, n°11(1), p.3-32.

Annexe

Planification et supports des activités « PARLER » pendant les 3 années du programme

Grande section de maternelle					
Période 1		Période 2		Période 3	
Compréhension explicite <i>Support : Compréhension GS; (*) Éditions de la Cigale</i>	G1 & G2 : 6 séances G3 & G4 : 12 séances	Compréhension explicite <i>Support : Compréhension GS; (*) Éditions de la Cigale.</i>	G1 & G2 : 6 séances G3 & G4 : 12 séances	Vocabulaire et catégorisation <i>Support : Catégo; (*) Éditions Hatier</i>	G1 & G2 : 5 séances G3 & G4 : 10 séances
Groupes conversationnels <i>Support : conçus par les enseignants</i>	G1 & G2 : 5 séances G3 & G4 : 10 séances	Lecture partagée <i>Support : Géant de Zéralda</i>	G1 & G2 : 5 séances G3 & G4 : 10 séances	Lecture partagée <i>Support : Hansel et Gretel</i>	G1 & G2 : 5 séances G3 & G4 : 10 séances
Vocabulaire et catégorisation <i>Support : Catégo; (*) Éditions Hatier</i>	G1 & G2 : 5 séances G3 & G4 : 10 séances	Phonologie <i>Support : Entraînement phonologique GS; (*) Éditions de la Cigale</i>	G1 & G2 : 5 séances G3 & G4 : 10 séances	Phonologie <i>Support : Entraînement phonologique GS; (*) Éditions de la Cigale</i>	G1 & G2 : 6 séances G3 & G4 : 12 séances
CP					
Période 1		Période 2		Période 3	
Phonologie <i>Support : Entraînement phonologique; (*) Éditions de la Cigale.</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance	Phonologie <i>Support : Entraînement phonologique; (*) Éditions de la Cigale.</i>	G1 & G2 : 1 séance G3 & G4 : 3 séances	Fluence (*)	G1 & G2 : 2 séances G3 : 1 séance G4 : 0 séance
Code alphabétique (*) <i>Support : conçus par les enseignants</i>	G1 & G2 : 0 séance G3 & G4 : 2 séances	Lecture partagée <i>Support : Matou miteux</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance	Lecture partagée <i>Support : La poupée de paille</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance
Compréhension explicite <i>Support : Compréhension CP; (*) Éditions de la Cigale.</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance			Phonologie <i>Support : Entraînement phonologique; (*) Éditions de la Cigale.</i>	G4 : 3 séances
CE1					
Période 1		Période 2		Période 3	
Code alphabétique (*) <i>Support : conçus par les enseignants</i>	G1, G2 & G3 : 0 séance G4 : 3 séances	Code alphabétique (*) <i>Support : conçus par les enseignants</i>	G1, G2 & G3 : 0 séance G4 : 2 séances	Code alphabétique (*) <i>Support : conçus par les enseignants</i>	G1, G2 & G3 : 0 séance G4 : 1 séance
Fluence (*) <i>Support : Fluence CP/CE1; (*) Éditions de la Cigale</i>	G1, G2 & G3 : 1 séance G4 : 0 séance	Fluence (*) <i>Support : Fluence CP/ CE1; (*) Éditions de la Cigale.</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance	Fluence (*) <i>Support : Fluence CP/ CE1; (*) Éditions de la Cigale</i>	G1 & G2 : 0 séance G3 : 1 séance G4 : 2 séances
Compréhension explicite <i>Support : Compréhension CE1; (*) Éditions de la Cigale.</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance	Compréhension explicite <i>Support : Compréhension CE1; (*)</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance	Lecture partagée <i>Support : Flix</i>	G1, G2, G3 & G4 : 1 séance

Note : les activités provenant d'outils dont l'efficacité a été éprouvée empiriquement et/ou d'outils entraînant des habiletés dont les recherches « fondées sur l'évidence » ont indiqué l'efficacité sont notées par un astérisque (*).