

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMPARAISON DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE EN CONTEXTE
DE LECTURE INTERACTIVE PAR L'ENSEIGNANT ET PAR LES ÉLÈVES EN
DYADE CHEZ LES ÉLÈVES DE 5^e ANNÉE DU PRIMAIRE

MANDANA ESMKHANIZANJANI

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE
EN ÉDUCATION

16 septembre 2025

Sommaire

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste et vise à comparer les effets de deux modalités de lecture interactive sur la compréhension en lecture chez des élèves de cinquième année du primaire. S'appuyant sur le modèle des cinq processus de compréhension proposé par Irwin (2007), la recherche examine les différences de performance entre la lecture interactive dirigée par l'enseignante et la lecture interactive réalisée en dyade par les élèves. Un devis descriptif comparatif à mesures répétées a été utilisé auprès d'un même groupe d'élèves, exposé successivement aux deux modalités de lecture à travers quatre textes narratifs. L'analyse des résultats révèle que, de manière générale, la lecture dirigée par l'enseignante mène à de meilleures performances dans la majorité des processus, en particulier chez les élèves moyens et faibles, confirmant ainsi l'importance de l'étayage pédagogique. Toutefois, certains élèves plus autonomes obtiennent de meilleurs résultats en dyade, ce qui met en lumière la valeur d'un dispositif fondé sur la collaboration entre pairs. Ces constats plaident en faveur d'une pédagogie différenciée, sensible aux profils d'apprentissage et aux besoins variés des élèves.

Mots-clés: compréhension en lecture; lecture interactive; lecture en dyade; étayage pédagogique; élèves du primaire

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention d'un grand nombre de personnes. Je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont contribué à finaliser ce modeste travail.

Mes remerciements les plus chaleureux vont à ma directrice de recherche, Judith Beaulieu, professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), pour m'avoir guidée, encouragée et conseillée tout au long de ce travail. Je la remercie de tout cœur pour sa grande disponibilité, l'inspiration qu'elle m'a apportée, ainsi que pour le temps et l'attention qu'elle m'a consacrés. Sans son accompagnement, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Je tiens également à remercier Noémia Ruberto et Mélanie Dutemple, professeures à l'UQO, qui ont accepté, malgré un emploi du temps chargé, de lire et d'évaluer mon travail. Je leur exprime ma sincère reconnaissance et leur témoigne une profonde admiration.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mes parents, Mostoureh et Yaghoub, qui ont accepté avec courage la douleur de la distance pour m'envoyer à l'autre bout du monde à la poursuite de mes rêves, afin d'être les témoins de mes réussites. Leur soutien, silencieux mais constant, m'a accompagnée à chaque étape de la rédaction de ce mémoire. Je remercie aussi mes chères sœurs, Mona et Mahdis, dont le soutien inconditionnel, semblable à celui d'une mère, m'a profondément touchée.

À mon époux bien-aimé, Farzad, merci d'avoir toujours été à mes côtés. Dans les moments de doute, lorsque j'étais sur le point de baisser les bras, ta présence rassurante a ravivé en moi l'élan de continuer et m'a redonné le goût de réussir.

Table des matières

Sommaire	2
Remerciements.....	3
Liste des figures	6
Liste des tableaux.....	7
Liste des acronymes.....	8
Introduction.....	Erreur! Signet non défini.
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	12
1.1.Contexte général.....	12
1.2 .Contexte spécifique	13
1.2.1. Interaction asymétrique enseignante-élève.....	14
1.2.2. Interaction symétrique élève-élève	15
1.3. Question générale de recherche	17
1.4. Pertinence de recherche	17
1.4.1. Pertinences sociales	17
1.4.2. Pertinences scientifiques	18
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL	20
2.1. Compréhension en lecture	20
2.1.1. Modèles de représentations mentales.....	21
2.1.2. Processus impliqués de Irwin dans la compréhension en lecture	23
2.2. Lecture interactive	24
2.2.1. Lecture interactive par l'enseignante.....	25
2.2.2.Lecture interactive en dyade et aspects psychosociaux.....	28
2.3. Objectif de recherche	31
2.4. Hypothèse de recherche	32
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1. Posture ontologique et épistémologique.....	33
3.2. Devis de l'étude	33
3.3. Échantillonnage	34
3.4. Instrument de mesure	35
3.5. Analyse des données	36

3.6. Aspect éthique	37
CHAPITRE IV- RÉSULTATS	39
4.1. Comparaison générale des performances selon le type de lecture	39
4.2 .Analyse des résultats selon les processus de compréhension en lecture (Irwin).....	43
4.3. Analyse des mesures de tendance centrale et de dispersion.....	47
4.4. Performances des élèves forts et faibles	50
4.5. Synthèse des résultats obtenus.....	52
CHAPITRE V – DISCUSSION.....	54
5.1. Résultats globaux	55
5.2. Analyse par processus Irwin (2007).....	55
5.2.1 .Microprocessus	56
5.2.2 .Processus d'intégration	57
5.2.3. Macroprocessus	57
5.2.4. Processus d'élaboration	58
5.2.5. Processus métacognitifs	58
5.3. Analyse des profils d'élèves	59
5.4. Dispersion et tendances globales	61
5.5. Dynamiques interactionnelles et participation cognitive selon les dispositifs.....	64
5.6. Cas particuliers et résultats inattendus	66
5.7. Limites de la recherche	67
5.8. Pistes pour la recherche future	68
5.9. Retombées pédagogiques	69
5.10. Validation de l'hypothèse de recherche	71
CONCLUSION.....	74
Références.....	77
Appendice	85

Liste des figures

Figure 1. Comparaison des scores de deux modalités de lecture selon chacun des élèves	41
Figure 2. Comparaison de deux types de lecture selon les processus d'Irwin	43
Figure 3. Microprocessus dans deux modalités de lecture	44
Figure 4 . Processus d'intégration dans deux modalités de lecture	45
Figure 5. Macroprocessus dans deux modalités de lecture.....	46
Figure 6. Processus d'élaboration dans deux modalités de lecture	47
Figure 7. Processus métacognitif dans deux modalités de lecture.....	47
Figure 8. Performances individuelles extrêmes selon deux modalités de lecture	52

Liste des tableaux

Tableau 1. Comparaison des scores de deux modalités de lecture	40
Tableau 2. Classification des élèves selon leur niveau de performance en lecture et leur codification par couleur	42
Tableau 3. Scores selon les processus de compréhension d'Irwin.....	42

Liste des acronymes

EPTC 2 : Énoncé de politique des trois conseils – Éthique de la recherche avec des êtres humains (2^e édition, 2018)

UQO : Université du Québec en Outaouais

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PIAAC : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes

CDIO : Conceive – Design – Implement – Operate (approche d'enseignement en ingénierie)

Introduction

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) annuellement évalue les compétences en lecture des élèves de 15 ans en mesurant leur capacité à comprendre et à résoudre des problèmes de compréhension en lecture, à penser de manière critique et à communiquer efficacement. Ces évaluations fournissent des informations précieuses sur l'efficacité des systèmes éducatifs dans la préparation des étudiants aux défis de la vie réelle et à leur réussite future. En 2022, les résultats du PISA ont montré une baisse d'environ 3 % pour le Canada par rapport à 2018 et de 7 % par rapport à 2016 (Sempe, 2022). Bien que cette diminution puisse susciter des préoccupations, il est important de rappeler que plusieurs facteurs, tels que les inégalités sociales, les changements dans les programmes scolaires ou encore les effets de la pandémie, peuvent également expliquer cette tendance. Cette situation invite néanmoins à réfléchir à l'importance de développer et de maintenir des stratégies pédagogiques favorisant la réussite en lecture.

L'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) classe les niveaux d'alphabétisation des adultes de 1 à 5. Les niveaux 1 et 2 correspondent à des capacités allant de limitées à basiques, comme l'identification d'une information dans un texte simple. Le niveau 3 illustre des compétences intermédiaires, telles que la compréhension de textes plus longs et plus complexes contenant plusieurs informations. Ce niveau est souvent considéré comme le minimum requis pour fonctionner efficacement dans la société moderne. Les niveaux 4 et 5 reflètent des compétences avancées. Malheureusement, au Québec, 46,4 % de la population n'atteint pas le niveau 3, ce qui indique des difficultés à comprendre des textes longs (Langois, 2022). Bien qu'une amélioration ait été observée au cours des dix dernières années, la proportion de

Québécois n'atteignant pas ce niveau étant passée de 53,2 % en 2012 à 46,4 % en 2022, il demeure préoccupant que près de la moitié de la population adulte ne parvienne pas à atteindre ce seuil jugé minimal. Ces résultats soulignent la nécessité de poursuivre les efforts en matière de littératie.

Brodeur et al., (2005) soulignent l'importance de soutenir le développement des compétences en lecture tôt, puisque les compétences en lecture des élèves du primaire sont très corrélées avec leurs compétences en lecture à l'âge adulte .

Parmi les nombreuses stratégies visant à améliorer la compréhension en lecture, certaines études soulignent l'importance de la lecture interactive pour développer les compétences en compréhension de lecture chez les enfants (Cunningham et Zibulsky, 2011; Dupin de Saint-André, 2012; Proulx et al., 2008). Dans cette étude, nous examinons la compréhension lors de deux types de lectures interactives : l'une dirigée par l'enseignante et l'autre effectuée en dyade par les élèves. Ce projet de recherche a pour objectif de comparer l'impact spécifique de ces deux modalités de lecture interactive, à savoir la lecture interactive par l'enseignante et la lecture par les pairs, sur la compréhension des élèves de cinquième année de l'école primaire dans le contexte de l'enseignement du français.

Afin de répondre à cet objectif, le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique, en situant l'enjeu de la compréhension en lecture dans le contexte scolaire et social. Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel et les fondements théoriques qui soutiennent l'étude. Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée, notamment le devis de recherche, les participants, le matériel et les outils de collecte des données. Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse et à la présentation des résultats obtenus. Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion des résultats à la lumière du cadre

théorique, suivie de la conclusion qui résume les principales contributions et les retombées de la recherche.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Cette section présente d’abord le contexte général de la recherche, puis le contexte spécifique, qui porte sur les interactions enseignant-élève et élève-élève. Elle se poursuit avec l’énoncé de la question générale de recherche et se conclut par une discussion des pertinences sociales et scientifiques du projet.

1.1. Contexte général

À l’école primaire, l’apprentissage des bases de la compréhension en lecture se fait principalement à travers la compétence *Lire des textes variés* du Programme de formation de l’école québécoise (Ministère de l’Éducation, 2001; Desrochers et al., 2012). Cependant, il est important de noter que la compréhension en lecture ne se limite pas uniquement à cette compétence spécifique ; elle est également cruciale pour le développement d’autres compétences traditionnellement considérées comme distinctes, telles que la résolution de problèmes mathématiques (Trakulphadetkrai et al., 2017). En effet, certains dispositifs d’enseignement, tels que l’utilisation de manuels scolaires comme support d’apprentissage, montrent que la capacité des élèves du primaire à comprendre les textes est essentielle pour le développement de diverses compétences abordées dans le Programme de formation de l’école québécoise (Ministère de l’Éducation, 2010). Ainsi, les difficultés de compréhension en lecture peuvent faire obstacle au développement des apprentissages dans toutes les disciplines scolaires et compromettre la réussite scolaire (Mazeau et al., 2016; Ministère de l’éducation, 2005) ainsi que l’intégration sociale et professionnelle à l’âge adulte (Hemphill et Tivnan, 2008) et le développement personnel des individus (Mullis et al., 2003). En effet, les élèves qui

ont du mal à comprendre les textes lus dès le début de leur scolarité (Storch et Whitehurst, 2002), risquent plus souvent d'échouer ou de perdre intérêt pour l'école (Stanovich, 2009). Selon l'Institut de la statistique (2012), les difficultés de compréhension en lecture persistent et tendent à se maintenir au fil du temps, jouant un rôle crucial dans la performance scolaire des enfants. Il est donc très important de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui soutiennent le développement de la compréhension en lecture chez ces élèves.

1.2 .Contexte spécifique

Un lecteur compétent est celui qui recourt à une variété de stratégies pour appréhender un texte (Boubir, 2010; Giasson, 2011a). Il est souvent caractérisé par sa capacité à utiliser plusieurs stratégies, comme le souligne Croisetière (2010). Giasson (2011b) décrit un bon lecteur comme étant stratégique, engagé dans une lecture active, ayant une intention précise en lisant, posant des questions et établissant des connexions. Ce lecteur stratégique est continuellement engagé dans la résolution des bris de compréhension en lecture, identifiant les moments où sa compréhension fléchit et utilisant diverses stratégies pour la rétablir (Giasson, 2011a).

Ainsi, en plus d'apprendre à identifier les mots, les élèves doivent savoir comment comprendre ce qu'ils lisent. Le développement de la compétence en lecture implique l'adoption d'un ensemble de stratégies, une utilisation variée de méthodes et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées favoriser le développement des compétences en compréhension en lecture des élèves (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009) .

La lecture interactive implique l'utilisation d'interventions verbales avant, pendant et après la lecture dans le but de stimuler des échanges linguistiques sur la compréhension du texte (Wiseman, 2011). Certaines études mettent en avant l'importance de la lecture interactive afin de favoriser le développement des compétences en compréhension de lecture chez les enfants (Cunningham et Zibulsky, 2011; Dupin de Saint-André, 2012; Proulx et al., 2008). Cette lecture interactive peut être menée par une enseignante dans une interaction asymétrique ou par les camarades de classe dans une interaction symétrique.

1.2.1. Interaction asymétrique enseignante-élève

Les interventions verbales avant la lecture préparent les élèves et orientent leur attention, tandis que celles après la lecture permettent de consolider et d'approfondir leur compréhension (Wiseman, 2011). Une étude menée par Florin en 1991 et citée par Florin et Véronique (2003) a montré que, dans la plupart des cas, les questions posées par l'enseignante lors d'une session de lecture se restreignent à des exercices de complétion de phrase ou suivant une structure de Question-Réponse-Évaluation (Q-R-É), où l'enseignante pose une question, l'élève répond, puis l'enseignante évalue la réponse (Florin et Véronique, 2003). Par exemple, si l'enseignante pose la question « Comment réagit le personnage principal lorsqu'il rencontre le dragon ? » et que l'élève répond « Il est effrayé mais courageux. », l'enseignante compare cette réponse avec les événements décrits dans le texte pour vérifier son exactitude. De cette manière, les questions permettent de vérifier la compréhension du texte par les élèves et les réponses sont évaluées en fonction du contenu du texte.

La recherche de Dickinson et Smith (2002) a révélé que 72% des questions posées par l'enseignante pendant la lecture incitaient les élèves à répéter des extraits de texte. Cependant, pour que la lecture interactive soit bénéfique, il est crucial que les interventions des enseignantes encouragent et soutiennent des échanges langagiers qui stimulent cognitivement l'élève (Beaudoin, 2003). Par exemple, cela pourrait inclure la capacité de l'élève à « expliquer sa démarche, discuter de ses expériences, débattre de différents points de vue, et justifier ses actions » (Plessis-Bélair, 2010) .

Divers types de lecture interactive existent, notamment la lecture interactive par l'enseignante, la lecture interactive en dyade, la lecture expressive, caractérisée par une modulation de l'intonation pour représenter différents personnages et émotions, ainsi que la lecture dialoguée, où des rôles distincts sont attribués à différents lecteurs pour simuler un échange verbal. L'impact des pratiques de la lecture interactive sur le développement des compétences telles que la conscience phonologique et le langage chez les enfants est connu (Dupin de Saint-André, 2012; Morin et Montésinos-Gelet, 2005). Cependant, la recherche sur l'effet spécifique de la lecture interactive sur le développement de la compréhension en lecture demeure relativement limitée .

Dans la suite de ce mémoire, l'attention sera centrée uniquement sur deux formes principales de lecture interactive : la lecture dirigée par l'enseignante et la lecture en dyade.

1.2.2. Interaction symétrique élève-élève

La lecture interactive en dyade, où deux élèves lisent ensemble et alternent entre lecture et discussion, peut engendrer une amélioration notable de la compréhension du contenu (Tartas et al., 2004). Ce phénomène découle de l'interaction entre les élèves, au

cours de laquelle les échanges verbaux et les questions posées encouragent la clarification des idées et la confrontation de différents points de vue (Berzin, 2005). Par exemple, lors de la lecture d'un texte narratif, un élève peut demander à son pair : « Pourquoi penses-tu que le personnage agit ainsi ? », ce qui l'amène à formuler une interprétation personnelle. L'autre élève peut proposer une explication différente, ce qui enrichit la discussion et permet aux deux participants de comparer leurs points de vue.

Cette diversité de perspectives favorise une compréhension plus complète et nuancée, car chaque élève mobilise ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles pour interpréter le texte (Trognon, 2007). Par exemple, dans une discussion sur un texte littéraire, un élève peut se concentrer sur les motivations des personnages, tandis qu'un autre analyse les thèmes principaux.

De plus, la lecture en dyade développe la responsabilité individuelle et la prise en charge du processus d'apprentissage, puisque chaque élève doit s'impliquer activement pour comprendre et expliquer le texte à son partenaire (Berzin, 2005). Cependant, certaines limites existent : les échanges peuvent parfois rester superficiels ou déséquilibrés, notamment lorsqu'un élève domine la discussion ou lorsque les questions posées par les pairs manquent de profondeur (Berzin, 2005; Tartas et al., 2004).

Bien que de nombreuses recherches aient étudié l'efficacité de la lecture interactive, que ce soit par l'enseignante ou en dyade, peu ont comparé directement ces deux approches (Beaudoin, 2003; Berzin, 2005; Florin et Véronique, 2003; Giasson, 2011a; Makdissi et Boisclair, 2006; Plessis-Bélair, 2010; Sánchez et Makdissi, 2019). Dans le présent projet, l'objectif est de comparer la performance en compréhension en lecture des élèves de cinquième année selon la méthode utilisée : lecture interactive dirigée par

l'enseignante ou lecture interactive en dyade, afin d'identifier laquelle de ces deux approches semble la plus efficace.

1.3. Question générale de recherche

La présente étude s'intéresse à la manière dont la mise en œuvre de la lecture interactive influence la compréhension en lecture des élèves de 9 et 10 ans. Plus spécifiquement, elle vise à comparer deux contextes de lecture interactive : celle dirigée par l'enseignante et celle réalisée par les élèves en dyade. Cette comparaison permettra de déterminer quelle approche favorise le plus le développement de la compréhension des textes chez les élèves de cinquième année du primaire. Ainsi, la question générale de recherche peut être formulée comme suit : quel contexte de lecture interactive, entre l'enseignante et la dyade, maximise la compréhension en lecture des élèves ?

1.4. Pertinence de recherche

Avant d'aborder les aspects spécifiques de la présente recherche, il importe de souligner les raisons pour lesquelles cette étude s'avère pertinente. Comprendre les effets des différentes modalités de lecture interactive sur la compréhension en lecture des élèves revêt à la fois un intérêt scientifique et social, dépassant le simple cadre académique. La section suivante présente ces deux dimensions complémentaires

1.4.1. Pertinences sociales

Une solide compréhension de la lecture est cruciale dans notre société alphabétisée (Takacs et al., 2015). Elle ne se limite pas à l'acquisition de nouvelles connaissances, mais revêt également une importance capitale dans les tâches

quotidiennes. En tant que principal vecteur de transmission du savoir, la lecture est un pilier indispensable de la réussite scolaire (Simard et al., 2019) et de l'intégration sociale. La compétence en lecture est fondamentale pour exceller dans toutes les matières et dans la vie professionnelle. La lecture autonome procure à l'enfant un sentiment de maîtrise et d'indépendance, lui permettant d'explorer le monde à travers les livres et d'accéder à une mine de connaissances et d'idées (Bruggink et al., 2022). En exposant l'enfant à diverses perspectives, la lecture encourage la pensée critique, l'incitant à analyser, évaluer et interpréter l'information. Elle renforce également la compétence en communication en enrichissant le vocabulaire et en facilitant la compréhension de la structure de la langue (Ouellette, 2006). En somme, les pratiques visant à soutenir le développement de la compétence en lecture de l'enfant sont essentielles pour favoriser son autonomie, sa pensée critique, sa communication et sa réussite scolaire, tout en enrichissant son développement personnel.

1.4.2. Pertinences scientifiques

La compréhension de la lecture est l'un des facteurs les plus étudiés influant sur les résultats scolaires dès les premières années du primaire, selon Hattie (2009). Les études sur la lecture interactive et les pratiques de questionnement fournissent un éclairage précieux sur l'amélioration des méthodes d'enseignement de la lecture. Elles permettent d'identifier quelle modalité de lecture interactive, existante et pratiquée en classe, favorise le mieux la compréhension et l'engagement de l'élève. Les résultats de cette recherche pourraient encourager l'enseignante à adopter des méthodes d'enseignement basées sur les meilleures pratiques identifiées, telles que la mise en œuvre de protocoles de lecture interactive et de questionnement, qui pourraient améliorer la capacité de l'élève à comprendre le texte et à développer des compétences critiques (Armand et Maraillet, 2015). Par conséquent, la formation continue de l'enseignante

devrait inclure des formations pratiques et des ateliers pour l'aider à intégrer ces méthodes dans sa pratique quotidienne, ce qui souligne l'importance de la recherche dans l'évolution des pratiques pédagogiques.

CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL

Cette section commence par une définition conceptuelle de la compréhension en lecture, suivie d'une analyse des cadres théoriques sous-jacents. Elle examine ensuite les facteurs déterminants qui influencent la compréhension du contenu. L'étude continue en abordant la lecture interactive, puis en explorant le rôle de l'enseignante dans cette pratique. Nous discutons par la suite de la lecture en dyade. Enfin, cette section clarifie l'hypothèse et l'objectif de cette recherche.

2.1. Compréhension en lecture

Aujourd'hui, malgré l'omniprésence des technologies de communication, la lecture de textes, que ce soit sur papier ou de manière électronique, reste un moyen crucial pour acquérir des connaissances et pour s'intégrer efficacement dans la société (Tubiana et al., 2010). Être alphabétisé ne se limite pas à savoir déchiffrer les mots ; il faut aussi être capable de comprendre différents types de textes, d'y réagir et d'en tirer profit de manière efficace (Ministère de l'Éducation, 2001). Bien que la capacité à déchiffrer les mots soit importante dans le processus de lecture, la compréhension et les processus cognitifs qui y sont associés sont essentiels pour saisir le sens des mots et des phrases d'un texte. En fin de compte, la compréhension est l'objectif principal de la lecture (Gajria et al., 2007) et cette compréhension découle de la création de représentations mentales, également appelées structures ou modèles mentaux, qui établissent des connexions entre les objets et les événements (Giasson, 2004; Snow, 2002). Ces deux éléments, les objets et les événements, sont reliés dans l'esprit du lecteur pour créer une compréhension complète du texte. Par exemple, en lisant une histoire, le

lecteur établit des liens entre les personnages (objets) et les actions qu'ils entreprennent (événements) pour comprendre l'intrigue globale .

2.1.1. Modèles de représentations mentales

Pour Graesser et al. (1997), une représentation mentale est un ensemble de connexions entre des nœuds de mémoire contenant des informations stockées. Ces nœuds sont interconnectés pour former une représentation mentale globale, facilitant la compréhension et le rappel des informations. La compréhension d'un texte implique donc la création de liens entre ces nœuds, qui contiennent des fragments d'informations spécifiques, tels que des concepts, des événements ou des faits.

Les théories de la représentation mentale distinguent trois niveaux de traitement de l'information lors de la lecture (Kintsch et Van Dijk, 1978):

1. La structure de surface : elle correspond aux mots et à la syntaxe exacte du texte. Ce niveau permet de retenir la formulation précise des phrases, mais n'intègre pas encore de compréhension approfondie. Exemple : Dans la phrase « Le chat poursuit la souris », la structure de surface mémorise le mot « chat », le mot « poursuit » et le mot « souris » dans leur ordre d'apparition.
2. La structure sémantique : elle abstrait le sens des phrases, sans retenir les mots exacts ni la syntaxe, mais en conservant les relations entre concepts et événements. Elle inclut également certaines inférences pour relier les idées. Exemple : La phrase « Le chat poursuit la souris » est représentée par les concepts chat → poursuivre → souris, ce qui permet de comprendre l'action et les rôles des éléments sans se souvenir du texte exact.

3. Le modèle situationnel : il constitue une représentation intégrée de l'univers décrit par le texte, où les différents événements et relations sont liés pour créer une compréhension globale. Les informations sont organisées en fonction des personnages, des actions et des lieux. Exemple corrigé :
 Considérons les phrases suivantes : « Le chat poursuit la souris » et « La souris se cache sous le canapé ».

La structure sémantique identifie les actions et les relations : le chat poursuit la souris, et la souris se cache sous le canapé. Le modèle situationnel relie ces informations : le lecteur comprend que le chat et la souris sont en interaction, que la souris change de lieu pour échapper au chat, et que les événements forment une séquence cohérente dans un même univers. Les nœuds correspondants (chat, poursuivre, souris, se cacher, canapé) se connectent pour créer une représentation mentale complète de la situation. Ainsi, chaque nouvelle information liée au sujet (ici, la souris) est intégrée dans la base de connaissances existante du lecteur. Si une information est nouvelle et indépendante, elle génère une nouvelle structure de représentation. Ce processus de construction de sens se déroule de manière séquentielle et cumulative (Gernsbacher, 1997). La représentation mentale ainsi construite sert ensuite à répondre à des questions sur le texte, à effectuer des synthèses ou à accomplir d'autres tâches de compréhension (Kintsch et Van Dijk, 1978).

Bien que les modèles de Kintsch et Van Dijk aient été très efficaces à leur époque, des années plus tard, Irwin (2007) a introduit de nouveaux processus de compréhension, marquant un progrès significatif dans le domaine de compréhension en lecture.

2.1.2. Processus impliqués de Irwin dans la compréhension en lecture

La lecture est un processus complexe où le lecteur construit du sens et communique en vérifiant ses hypothèses et en utilisant ses connaissances linguistiques (Giasson, 2011a; Irwin, 2007). Selon Irwin (2007), plusieurs éléments influencent la compréhension en lecture. On peut les regrouper en deux grandes catégories. D'une part, il y a les structures, c'est-à-dire les connaissances déjà acquises par le lecteur, comme sa maîtrise du langage ou ses connaissances générales sur le monde. Ces structures lui permettent de donner du sens à ce qu'il lit. D'autre part, il y a les processus, qui sont les opérations mentales que le lecteur effectue pendant la lecture. Irwin en distingue cinq : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

- Les microprocessus sont des opérations mentales utilisées pour comprendre les informations présentes dans une phrase. Ils comprennent l'identification des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection, qui consiste à identifier les informations importantes dans les phrases.
- Les processus d'intégration permettent au lecteur de créer des liens entre les différentes propositions ou phrases dans un texte. Le lecteur doit être capable d'identifier le référent d'un pronom et de comprendre certaines inférences. L'inférence consiste en l'ajout d'informations au contenu explicite du texte pour en saisir le sens.
- Les macroprocessus aident le lecteur à comprendre le récit dans son ensemble en identifiant les idées principales et en utilisant la structure du texte pour les interpréter de manière cohérente.
- Les processus d'élaboration permettent au lecteur d'aller au-delà du texte en utilisant sa lecture pour accomplir une tâche spécifique, par exemple prédire les causes

d'un évènement dans l'histoire. Ils sont essentiels pour répondre à diverses intentions de lecture telles que critiquer un texte ou dessiner les événements.

- Les processus métacognitifs aident à évaluer la compréhension en permettant à l'élève de réguler sa lecture. S'il ne comprend pas un mot, il s'arrête pour le comprendre. Sans ces processus, il risque de perdre le fil. Il est crucial d'adapter sa lecture en fonction des objectifs. Bien qu'il soit normal de ne pas saisir certains passages lors d'une lecture pour le plaisir, cela peut poser problème lors de tâches plus exigeantes comme les mathématiques ou les évaluations.

Les procédures ont été présentées séquentiellement, cependant, elles doivent être simultanément combinées pour une lecture efficace, qu'elle soit individuelle ou interactive (Irwin, 2007).

2.2. Lecture interactive

Selon Giasson (2011b), la lecture interactive est une pratique qui permet aux élèves de s'exprimer verbalement en classe, en réagissant au contenu lu et en interagissant avec l'enseignante ou leurs pairs. En encourageant ces échanges linguistiques, l'enseignante crée un environnement propice à l'apprentissage. De plus, selon Giasson, la lecture interactive est décrite comme une plateforme importante pour aider les élèves à développer leurs compétences en compréhension de texte. Lors de lecture interactive, les élèves sont exposés à la structure de la langue, au vocabulaire et aux idées, ce qui contribue à améliorer leur compréhension de ce qu'ils lisent (Giasson, 2011b). En effet, les interactions et les échanges entre les élèves, tels que le fait de parler, poser des questions, réfléchir, expliquer, comprendre, argumenter ou justifier, jouent un rôle

important dans le développement des compétences en compréhension (Boiron, 2010). En participant à ces échanges, les élèves développent un langage plus riche et précis qui les aide à mieux comprendre et à interpréter les informations. Ce processus contribue à la construction d'outils cognitifs et linguistiques qui soutiennent leur compréhension des concepts étudiés (Boiron, 2010).

2.2.1. Lecture interactive par l'enseignante

Au Québec, la "lecture interactive" est une notion qui va au-delà de la simple lecture à haute voix, où un lecteur compétent (comme une enseignante à l'école) lit juste une histoire à voix haute. Selon Dupin de Saint-André (2016), la lecture interactive, bien qu'incluant aussi la lecture à voix haute, se distingue par l'introduction de questions visant à explorer les quatre aspects de la lecture : compréhension, interprétation, réaction et appréciation. Ainsi, la pratique de la lecture interactive offre une opportunité de communication authentique, tout en favorisant l'apprentissage, comme le soulignent Dolz et Schneuwly (2016). En effet, lorsque l'enseignante pose des questions et invite les enfants à poursuivre les échanges sur le contenu du livre lu, ces derniers expriment verbalement leurs pensées et leur analyse de l'ouvrage. Cette approche permet à l'enseignante de favoriser des discussions enrichissantes qui ne se limitent pas strictement au texte, encourageant ainsi les élèves à s'engager dans des échanges enrichissants sur des sujets plus vastes, ce qui stimule leur pensée (Dupin de Saint-André, 2011). Selon Giasson (2011a), raconter une histoire aux élèves peut sembler simple, mais en tirer des bénéfices pour leur développement linguistique et leur compréhension de l'écrit demande un effort complexe et exigeant par l'enseignante. Cela implique plusieurs étapes: 1) choisir un livre adapté au groupe d'élèves ; 2) se préparer pour l'intervention ; 3)

interrompre la lecture à des moments clés pour encourager les discussions et la compréhension ; 4) récapituler les points essentiels de ce qui a été lu (Giasson, 2011a). En effet, lire de manière interactive aux élèves implique d'organiser des actions avant, pendant et après la lecture pour encourager les discussions et améliorer la compréhension du livre (Wiseman, 2011). Ces actions peuvent être guidées par l'accompagnement et l'étayage d'une personne plus expérimentée.

2.2.1.1 .Étayage lors de la lecture interactive

L'étayage, selon Cloutier (2012), est un accompagnement où une personne plus compétente guide un apprenant pour renforcer ses compétences et favoriser son autonomie. Selon Chabanne et Bucheton (2015), l'étayage vise à organiser les échanges langagiers pour encourager la réflexion cognitive des élèves. En effet, l'enseignante les aide à mieux comprendre le récit en les guidant pour répondre à des questions ou en les encourageant à explorer différents points de vue. Il adapte ses interventions pour stimuler des discussions enrichissantes où les élèves peuvent exprimer leurs idées sur les événements et expliquer leurs pensées. Ainsi, pendant la lecture interactive, l'enseignante crée un environnement propice aux échanges et au développement de la compréhension des élèves. Selon McKeown et Beck (2006), l'enseignante joue un rôle crucial dans l'étayage pour encourager les échanges langagiers des élèves. Il les guide pour répondre à diverses demandes langagières telles que l'ajout, la clarification, la justification ou la comparaison des réponses. Pour ce faire, elle peut poser des questions de relance ou fournir des informations supplémentaires pour stimuler les discussions des élèves. Une étude menée par Chapin et al. (2009) lors d'une séance de lecture interactive au préscolaire a montré que les réponses des enfants étaient plus développées après que

l'enseignante ait reformulé ou répété leurs réponses. La reformulation consiste à reprendre les phrases des enfants pour clarifier ce qui a été dit et fournir un modèle verbal plus proche du langage scolaire (Plessis-Bélair, 2010). Elle offre également un soutien temporaire aux élèves ayant du mal à s'exprimer en complétant leurs énoncés, reformulant leur syntaxe ou précisant leur vocabulaire (Plessis-Bélair, 2010). La répétition, quant à elle, consiste à répéter les propos des élèves sans modification de la forme linguistique (De Weck, 2006). Qu'elle soit partielle ou totale, la répétition encourage les élèves à développer leurs propos. En outre, il arrive parfois que les élèves évitent de répondre spécifiquement aux questions posées et préfèrent parler de la situation générale des personnages. Dans de tels cas, les enseignantes peuvent reformuler ou préciser les réponses des élèves, ou poser une autre question pour approfondir la discussion. Ces techniques sont bénéfiques pour la compréhension de l'œuvre par les élèves. Dupin de Saint-André (2016) souligne également l'importance des questions ouvertes lors de la lecture interactive pour encourager la réflexion des élèves.

Lorsque l'enseignante effectue une lecture interactive, c'est elle qui dirige et supervise largement la leçon. Selon le concept d'interaction de tutelle développé par Bruner, Deleau et Michel (1983), l'enseignante, en tant que médiateur du savoir dans les interactions maître-élève, intervient pour aider l'élève à résoudre un problème en sélectionnant les informations et en les présentant de manière à ce que la tâche soit réalisable pour l'élève. Ces mesures d'étayage, doivent progressivement cesser dans la phase de désétayage pour permettre à l'élève de devenir autonome dans la réalisation de la tâche.

2.2.1.2. Interactions enseignante-élève vs. élève-élève

Les interactions entre élèves diffèrent notablement de celles entre enseignante et élève. Dans les interactions enseignante-élève, l'adulte joue souvent le rôle de tuteur, transmettant son savoir et guidant l'élève, ce qui peut limiter le développement cognitif de ce dernier en favorisant une imitation passive (Berzin, 2005, p. 12). En revanche, les interactions entre pairs permettent une expertise partagée de manière plus équilibrée, offrant un cadre où les élèves peuvent participer activement (Tartas et al., 2004). Dans les interactions entre pairs, la diversité des perspectives et la possibilité d'exprimer des doutes, poser des questions, et débattre enrichissent les connaissances plus efficacement que dans une relation maître-élève. La confrontation des réponses et des points de vue entre partenaires peut structurer l'activité cognitive et favoriser des progrès significatifs (Trognon, 2007, p. 48). Cependant, la complaisance, c'est-à-dire la modification superficielle des réponses pour éviter les conflits, peut être un obstacle à l'apprentissage dans toutes les interactions, que ce soit entre maître et élève ou entre élèves (Tartas et al., 2004). L'imitation, qu'elle soit dans des interactions asymétriques ou symétriques, implique une observation active et une activité cognitive complexe. Ce processus comprend la sélection, la mise en relation des informations, et une régulation constante des actions de l'expert par l'apprenant (Winnykamen et Lafont, 1990, p. 96).

2.2.2. Lecture interactive en dyade et aspects psychosociaux

La méthode des lectures partagées en dyades met en lumière l'importance des aspects psychosociaux et socioculturels de l'apprentissage à travers une interaction entre pairs. Cette approche alterne entre des interactions réciproques (entre élèves) et asymétriques (entre enseignante et élève). Dans la relation enseignante-élève, l'enseignante transmet son savoir tandis que l'élève est principalement encouragé à imiter

et à obéir, ce qui peut limiter son développement cognitif (Tartas et al., 2004). En revanche, dans l'interaction entre pairs, où les statuts sont égaux, la relation est plus équilibrée, favorisant une participation active et la confrontation des points de vue. Les partenaires osent exprimer leurs doutes, demander des clarifications, poser des questions, débattre et argumenter plus librement par rapport à la relation classique maître-élève (Tartas et al., 2004) .

2.2.2.1. Conflit socio-cognitif de lecture interactive en dyade

Le conflit cognitif se produit lorsqu'une personne est confrontée à de nouvelles informations ou des idées contradictoires, ce qui crée un déséquilibre dans sa pensée et la pousse à réévaluer ses connaissances pour trouver une solution. L'étude menée par Perret-Clermont (2000) s'est intéressée à l'impact des interactions sociales, en particulier du conflit cognitif, sur la résolution de problèmes et sur l'apprentissage chez les élèves en contexte de lecture en dyade. L'expérience a impliqué différentes tâches de résolution de problèmes, dans lesquelles les élèves ont travaillé seuls, avec l'examineur ou en duo avec un autre élève. Les résultats ont montré que les élèves qui travaillaient en duo avec un pair ont réalisé des progrès significatifs par rapport à ceux qui travaillaient seuls ou avec l'examineur. L'analyse des données a révélé que les désaccords entre les élèves ont conduit à des changements au sein de leur propre pensée. En confrontant leurs idées et en argumentant, les élèves étaient incités à réviser leurs propres représentations pour les rendre plus cohérentes avec celles de leur pair.

Les chercheurs ont interprété ces résultats en mettant en avant le rôle du conflit socio-cognitif dans les interactions sociales (César et Santos, 2006). Lorsque les élèves sont confrontés à de nouvelles informations ou à des points de vue différents, cela les

pousse à coordonner leurs actions et leurs idées avec celles de leurs pairs. Ce processus d'ajustement mutuel favorise l'adaptation de leurs schémas cognitifs existants et facilite l'assimilation de nouvelles informations. Autrement dit, le conflit socio-cognitif, qui émerge lors des interactions sociales, joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage en encourageant les élèves à réviser leurs représentations mentales ou leurs processus de compréhension et à construire de nouvelles connaissances. Cela renforce l'idée, soutenue par les théories socio-constructivistes de Vygotski (1985), selon laquelle l'apprentissage est fortement influencé par la médiation sociale et la collaboration entre pairs.

2.2.2.2. L'interaction entre les élèves en contexte d'apprentissage

Dans un contexte d'apprentissage, l'interaction entre individus ne se résume pas à une simple succession d'événements isolés, mais plutôt à un processus dynamique et réciproque (César et Santos, 2006). Chaque interaction est influencée par une multitude de facteurs, tels que les actions et les paroles des participants, le contexte dans lequel se déroule l'échange, les objectifs visés, ainsi que les rôles, les identités et les états émotionnels des personnes impliquées (Giglio et Arcidiacono, 2017). Imaginez une conversation entre deux élèves essayant de répondre à une question de compréhension écrite ensemble. Chacun de leurs gestes, paroles et expressions est influencé par ce qui a été dit ou fait précédemment, par leurs propres pensées et émotions, ainsi que par leur compréhension du problème et par leurs rôles respectifs dans cette situation d'apprentissage.

Le processus d'interaction entre les individus est un processus fluide et continu, caractérisé par des ajustements constants et des rétroactions réciproques (Py et Grossen,

1997). Les participants ajustent constamment leurs actions et leurs réponses en fonction des réactions et des contributions des autres. Par exemple, si l'un des élèves propose une solution à un bris de compréhension en lecture, l'autre peut réagir en exprimant son désaccord ou en proposant une autre approche. Ce dialogue continu permet aux participants de collaborer, d'apprendre les uns des autres et de construire ensemble une compréhension plus approfondie du sujet.

En somme, la lecture interactive par un enseignante va au-delà de la simple lecture en intégrant des questions qui explorent divers aspects de la lecture, favorisant ainsi une communication authentique et stimulant la pensée critique des élèves. Les discussions qui en découlent enrichissent leur expérience de lecture et créent un environnement propice à l'apprentissage. De plus, l'utilisation d'étayage par l'enseignante guide les élèves dans leur compréhension du texte et encourage l'expression d'idées variées. En revanche, dans les dyades d'élèves, l'expertise est partagée de manière plus équilibrée, favorisant une participation active et la confrontation des points de vue. Le conflit socio-cognitif qui émerge lors de ces interactions en dyade joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage, incitant les élèves à réviser leurs processus de compréhension et à construire de nouvelles connaissances. Bien que les deux approches aient leurs avantages, il n'existe pas de comparaison directe pour déterminer la plus efficace en classe pour améliorer la compréhension des élèves lors de la lecture, un aspect primordial pour leur réussite scolaire.

2.3. Objectif de recherche

Ce projet de recherche vise à comparer l'impact spécifique de deux contextes de lecture interactive sur la compréhension en lecture des élèves de la 5^e année du primaire : la lecture interactive par l'enseignante ou la lecture par les élèves en dyade.

2.4. Hypothèse de recherche

Les interactions entre pairs favorisent un développement cognitif plus dynamique et une meilleure résolution de problèmes que les interactions traditionnelles enseignant-élève (César et Santos, 2006). En effet, les échanges entre élèves, caractérisés par un partage équilibré des expertises et la possibilité de confronter des perspectives divergentes, permettent aux apprenants de réviser leurs représentations mentales de manière plus active et cohérente (Perret-Clermont, 2000 ; Tartas et al., 2004). Contrairement à l'imitation passive souvent observée dans les interactions enseignant-élève (Berzin, 2005), les conflits cognitifs et les désaccords entre pairs semblent stimuler l'apprentissage et favoriser des progrès significatifs.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Cette section détaille l'approche méthodologique adoptée pour cette recherche. La posture ontologique et épistémologique est présentée. Ensuite, il est question du devis de l'étude, de l'échantillonnage et des instruments de mesure. Par la suite, l'approche d'analyse des données, en détaillant les tests statistiques qui ont été employée pour comparer les performances des élèves dans deux types de lecture ont été décrits. Enfin, il sera question des considérations éthiques essentielles pour cette recherche.

3.1. Posture ontologique et épistémologique

Cette étude a été menée selon une approche positiviste (Heron, 1996 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), fondée sur la philosophie empirique dont les origines remontent à des penseurs tels qu'Auguste Comte et Aristote. Selon cette approche, il a été supposé qu'une réalité objective pouvait être découverte à travers l'observation systématique, en mettant l'accent sur les relations de cause à effet. Il a été considéré que tout pouvait être observé par les sens, que la réalité existait indépendamment des perceptions humaines et que des méthodes rigoureuses permettaient de limiter les biais. L'étude a ainsi visé à produire des conclusions applicables à des contextes similaires.

3.2. Devis de l'étude

Un devis de type quantitatif, à visée descriptive et comparative intra-groupe, tel que défini par Fortin et Gagnon (2016), a été retenu afin de décrire et de comparer les effets de deux modalités de lecture sur les composantes liées au développement des compétences en lecture de Irwin (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitifs).

Deux dispositifs ont été comparés : la lecture interactive dirigée par l'enseignante, comprenant un étayage structuré (questions posées avant, pendant et après la lecture), et la lecture interactive en dyade, effectuée entre pairs sans médiation directe de l'adulte.

Conformément au devis descriptif comparatif (Fortin, 2022), les résultats obtenus dans deux conditions expérimentales appliquées au même groupe d'élèves ont été analysés. Les mesures ont été répétées sur une période de quatre semaines, chaque élève ayant été exposé successivement aux deux modalités de lecture. Plus précisément, les séances ont été organisées selon une alternance fixe : la première et la troisième lectures ont été dirigées par l'enseignante en grand groupe, tandis que la deuxième et la quatrième ont été réalisées en dyade par les élèves. Cette organisation a permis de garantir une exposition équilibrée aux deux contextes d'enseignement, tout en limitant les biais liés à l'effet de l'ordre.

3.3. Échantillonnage

Un échantillonnage non probabiliste et intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016) a été utilisé. L'étude a porté sur un groupe de 20 élèves de cinquième année, issus d'une même classe francophone, ce qui a permis de limiter les biais liés aux effets d'école. Le groupe d'élèves inclus 8 filles et 12 garçons. L'école est en milieu socio-économique

défavorisé, dans une des trois plus grandes villes du Québec. Tous les enfants avaient le français comme langue première et aucun n'étaient présent au Québec depuis moins de 5 ans. Tous les élèves ont participé aux deux conditions expérimentales, permettant ainsi des comparaisons intra-groupe.

Nous avons vécu des difficultés liées au processus de recrutement des participants. En effet, il a été difficile de trouver des enseignantes qui souhaitaient s'inscrire dans le processus de recherche. Une seule enseignante a été retenue pour assurer la lecture dirigée, son expérience et son expertise en lecture interactive ayant été jugées adéquates, en collaboration avec une conseillère pédagogique. Quant à la lecture en dyade, elle a été encadrée par la même enseignante, sans intervention directe, afin de préserver l'interaction naturelle entre pairs.

Aucun groupe témoin n'a été constitué, l'objectif étant de comparer deux modalités actives de lecture plutôt qu'une situation avec et sans intervention.

3.4. Instrument de mesure

Pendant quatre semaines, quatre livres de littérature jeunesse de l'auteur Simon Boulerice ont été lus par les élèves, à raison d'un livre par semaine : *Je vais à la gloire*, *la gardienne du musée*, *le pelleteur de nuages* et *Florence et Léon*. *Je vais à la gloire* et *La gardienne du musée* ont été lus par l'enseignante en grand groupe. *Le pelleteur de nuages* et *Florence et Léon* ont été lus en dyade. Lors des lectures en dyade, les enfants étaient pairés en groupe de deux choisis par l'enseignante pour regrouper un élève fort en lecture et un élève plus faible en lecture. Nous avons choisi de faire des groupes aux compétences hétérogènes pour soutenir le développement des compétences des élèves qui avaient plus de difficultés en leur permettant d'être au côté d'un modèle n'éprouvant pas

de difficultés en lecture. Chaque séance a duré environ une heure. À la fin de chaque lecture, un questionnaire structuré en cinq parties, correspondant aux cinq processus de compréhension en lecture définis par Irwin (2007), a été remis aux élèves. Chaque partie comportait trois questions ouvertes, soit un total de quinze questions par questionnaire. Le score maximal attribuable à chaque questionnaire était de 30 points. L'enseignante de la classe a distribué un questionnaire en version papier à chacun des élèves à la suite de chacune des lectures. Les élèves devaient ensuite répondre à ce questionnaire et le remettre à l'enseignante (Appendice A).

Ensuite, les réponses des élèves ont été retranscrites dans un tableur Excel en notant selon une grille de correction : 2 points pour une réponse complète, 1 point pour une réponse partielle et 0 point pour une réponse incorrecte ou hors sujet. Les résultats ont été contrevalidés par la directrice de recherche de l'étudiante. Ces scores ont permis une analyse comparative des performances selon la modalité de lecture. La validation du contenu des questionnaires a été effectuée en collaboration avec la directrice de recherche.

3.5. Analyse des données

Les données recueillies ont été analysées selon une approche quantitative descriptive et inférentielle (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse descriptive a mobilisé des mesures de tendance centrale (moyenne, médiane, mode) et de dispersion (étendue, variance, écart-type) pour décrire la distribution des scores dans chacune des modalités. Ces indicateurs permettent de dégager un portrait global des performances des élèves et de comparer la variabilité entre les deux types de lecture.

Par ailleurs, l'analyse a été guidée par les cinq processus de compréhension définis par Irwin (2007) — microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitifs — afin d'identifier les dimensions spécifiques de la compréhension affectées par chaque modalité de lecture.

Enfin, une analyse inférentielle a été menée à l'aide du test t pour échantillons dépendants, puisque les mêmes participants ont été exposés aux deux conditions expérimentales. Ce test vise à déterminer si les écarts observés entre les performances des élèves selon le type de lecture sont statistiquement significatifs. Le seuil de signification a été fixé à $p < 0,05$.

L'interprétation des résultats s'appuie donc à la fois sur les écarts de moyenne, la cohérence des résultats par processus cognitif, et la significativité statistique des différences observées, afin de formuler des conclusions quant aux effets comparatifs des deux modalités de lecture sur le développement des cinq composantes de la lecture proposées par Irwin.(2017)

3.6. Aspect éthique

Cette recherche a respecté les principes éthiques définis dans l'EPTC 2 (2018) ainsi que les directives du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Étant donné que les participants étaient des enfants âgés d'environ 10 ans, deux niveaux de consentement ont été requis : un consentement parental écrit et un assentiment verbal libre de l'enfant.

Les parents ou tuteurs légaux ont reçu un formulaire de consentement clair et détaillé, décrivant le but du projet, les étapes de participation, les mesures de

confidentialité et leur droit de retirer leur enfant à tout moment. Ce formulaire précisait également que la participation était volontaire, qu'aucune conséquence n'était associée à un éventuel retrait, et que les données seraient conservées de manière sécurisée pendant 5 ans avant d'être détruites.

Les élèves, bien que mineurs et considérés comme incapables de donner un consentement éclairé complet, ont été invités à formuler un assentiment verbal après avoir reçu une explication adaptée à leur âge. Leur droit de refus ou de retrait a été respecté à tout moment, même lorsque le consentement parental avait été obtenu. Leur décision a toujours primé, et aucune pression n'a été exercée. Un climat de confiance a été instauré afin que les élèves se sentent libres de participer ou non au début de la recherche, après lecture du formulaire d'assentiment verbal par l'enseignant (Appendice B).

Concernant le traitement des données, aucun nom ni renseignement permettant d'identifier un élève n'a été divulgué dans les rapports ou publications. Les questionnaires ont été pseudonymisés à l'aide de codes uniques, et la clé de correspondance avec les résultats des examens a été conservée séparément dans un endroit sécurisé, puis détruite après l'analyse. Une fois les données totalement anonymisées, il n'a plus été possible de retirer la présence ou la participation de l'élève.

CHAPITRE IV- RÉSULTATS

La présente section expose les résultats issus de l'analyse des données recueillies dans le but de décrire les effets de deux modalités de lecture interactive — la lecture dirigée par l'enseignante et la lecture en dyade — sur la compréhension en lecture chez des élèves de cinquième année. L'analyse est structurée en plusieurs volets complémentaires. Elle débute par une description des données à l'aide de statistiques descriptives, permettant de dresser un portrait général des performances des élèves. Elle se poursuit par des analyses inférentielles visant à évaluer la significativité des différences observées entre les deux modalités de lecture. Ensuite, les résultats sont examinés en fonction des cinq processus de compréhension en lecture définis par Irwin (2007), afin de cerner plus finement les effets spécifiques de chaque modalité. Enfin, une analyse plus ciblée est consacrée aux performances des élèves ayant obtenu les scores les plus élevés et les plus faibles, dans le but de mettre en lumière la variabilité individuelle et les profils de réponse distincts selon le type de lecture.

4.1. Comparaison générale des performances selon le type de lecture

Afin de fournir une vue d'ensemble des effets des deux modalités de lecture sur la performance des élèves, une comparaison globale des résultats obtenus à la suite des lectures dirigées par l'enseignante et des lectures en dyade est d'abord présentée .

Comme le montre la grille des scores (Tableau 1), la comparaison des moyennes brutes obtenues sur 30 aux évaluations suivant les deux types de lecture révèle une légère

différence en faveur de la lecture interactive dirigée par l'enseignante. En effet, les élèves ont obtenu une moyenne de 19,42 à la suite de cette modalité, contre une moyenne de 18,15 après la lecture interactive en dyade. Cette différence suggère que, dans cette classe, la lecture dirigée par l'enseignante est associée à une performance légèrement supérieure. Des tests statistiques seront réalisés ultérieurement pour voir si cette différence est significative. En gras, les performances les plus élevées et les plus faibles ont été sélectionnées. Il est permis de constater que l'élève ayant eu le meilleur score à la lecture par l'enseignante a obtenu le 5e score sur 20 lors de la lecture en dyade. À l'inverse l'élève ayant eu le meilleur score à la lecture en dyade a obtenu le 13e meilleur score à la lecture par l'enseignante. Ainsi, il semble que les élèves ayant les meilleurs scores diffèrent selon le type de dispositif d'enseignement. Dans un autre ordre d'idées, l'élève ayant le score le plus faible lors de la lecture par l'enseignante est aussi l'élève le plus faible lors de la lecture en dyade. Ainsi, les élèves faibles tendent à rester faibles peu importe le dispositif.

Tableau 1. Comparaison des scores de deux modalités de lecture

Élèves	élève 1	élève 2	élève 3	élève 4	élève 5	élève 6	élève 7	élève 8	élève 9	élève 10	élève 11	élève 12	élève 13	élève 14	élève 15	élève 16	élève 17	élève 18	élève 19	élève 20	Moyenne
Scores de lecture par l'enseignante	26	21	22	21,5	20	22,5	16,6	22	23	23	23,5	10,5	20	14,5	11	14,5	17,5	17	23	19,5	19,42
Scores de lecture en dyade	20	17	18	20,5	16	17	18	24	16,5	21	16,5	9	19,5	15,5	15,5	17,5	24,5	16	24	17	18,15
Différence de performance	6	4	4	1	4	5,5	-1,5	-2	6,5	2	7	1,5	0,5	-1	-4,5	-3	-7	1	-1	2,5	1,27

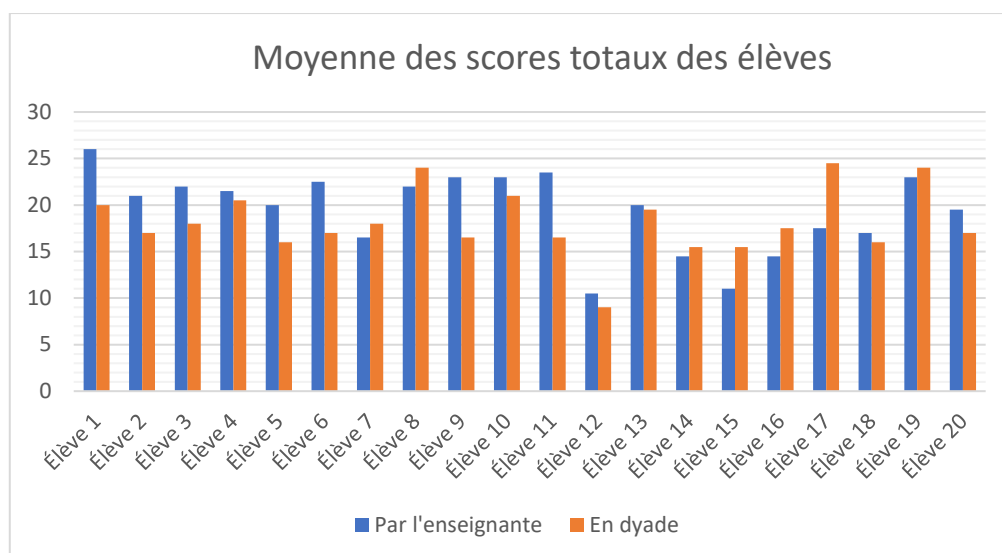


Figure 1. Comparaison des scores de deux modalités de lecture selon chacun des élèves

Comme le montre la figure (1), la majorité des élèves, soit 13 sur 20, ont obtenu un score plus élevé à la suite de la lecture interactive dirigée par l’enseignante, comparativement à la lecture en dyade. Le visuel de cette figure tend à montrer qu’il n’y a par ailleurs pas beaucoup de différence entre les moyennes de performance selon le type de dispositif pour ces élèves, en prenant en compte l’ensemble des processus de compréhension en lecture de Irwin (2017). Toutefois, une analyse plus fine des résultats selon chacun des processus s’avère nécessaire. À cette fin, pour chaque modalité de lecture, trois profils d’élèves — forts, moyens et faibles — ont été ciblés (trois par catégorie). L’analyse de chaque figure, correspondant à chacun des processus, a ensuite été enrichie par l’examen approfondi de ces neuf cas. Le tableau 2 présente les élèves sélectionnés, avec un code couleur indiquant leur niveau de performance : vert pour les élèves forts, jaune pour les élèves de niveau moyen et rouge pour les élèves faibles. Le tableau 3 présente les scores obtenus par ces élèves pour chacun des processus de compréhension.

Tableau 2. Classification des élèves selon leur niveau de performance en lecture et leur codification par couleur

Élèves	Élève1	Élève2	Élève3	Élève4	Élève5	Élève6	Élève7	Élève8	Élève9	Élève10	Élève11	Élève12	Élève13	Élève14	Élève15	Élève16	Élève17	Élève18	Élève19	Élève20
Scores de lecture par l'enseignante	26	21	22	21.5	20	22.5	16.5	22	23	23	23.5	10.5	20	14.5	11	14.5	17.5	17	23	19.5
Scores de lecture en dyade	20	17	18	20.5	16	17	18	24	16.5	21	16.5	9	19.5	15.5	15.5	17.5	24.5	16	24	17

Tableau 3. Scores selon les processus de compréhension d'Irwin

Scores par processus de compréhension d'Irwin (notation sur 6 points)						
Lecture par l'enseignante		Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Métacognitif
Fort 1	élève 1	5,5	5	4,5	6	6
Fort 2	élève 11	6	5	4	4	4,5
Fort 3	élève 19	5,5	4,5	4	5,5	3,5
Moyen 1	élève 2	4	4,5	3	5	4,5
Moyen 2	élève 5	4,5	4	4	3,5	4
Moyen 3	élève 13	5,5	3,5	1	4	6
Faible 1	élève 12	1,5	1	2	3,5	2,5
Faible 2	élève 14	3,5	3	2	3	3
Faible 3	élève 15	3	3,5	0,5	2	2
Lecture en dyade		Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Métacognitif
Fort 1	élève 17	4,5	5,5	5	4	5,5
Fort 2	élève 8	6	3	4	5	6
Fort 3	élève 19	6	4,5	4	4,5	5
Moyen 1	élève 16	6	2	3	4,5	2
Moyen 2	élève 2	3,5	3,5	1,5	4	4,5
Moyen 3	élève 6	4	3,5	1,5	3	5
Faible 1	élève 12	2	1	2	1	3
Faible 2	élève 14	4	3	1,5	3,5	1,5
Faible 3	élève 15	1,5	2,5	3,5	2,5	5,5

Ainsi, une analyse du tableau 3 permet de constater que les élèves qui sont forts le sont dans l'ensemble des processus impliqués et tendent à le rester peu importe le dispositif d'enseignement. Par ailleurs des cas émergent. Par exemple, sur le plan des macroprocessus l'élève faible 3 a obtenu 3.5 ce qui le 4e meilleure score. Ce même élève a obtenu 5.5 sur le plan des processus métacognitif en contexte d'enseignement en dyade ce qui est le 3e meilleur score. Il en va de même pour l'élève moyen 1. Il importe de faire l'analyse selon les processus pour chacun des élèves.

4.2 .Analyse des résultats selon les processus de compréhension en lecture (Irwin)

Avant d'analyser en détail les cinq processus de compréhension en lecture définis par Irwin (2007), il est important de rappeler que chaque processus joue un rôle spécifique dans la construction du sens lors de la lecture. La comparaison entre les deux types de lecture – dirigée par l'enseignante et en dyade – permet de mieux comprendre comment ces modalités influencent les différents aspects de la compréhension. La figure 2 présente une synthèse visuelle de cette comparaison, chaque processus étant noté sur un maximum de 6 points, pour un total de 30 points par questionnaire. Cette représentation fera ensuite l'objet d'une analyse plus approfondie.

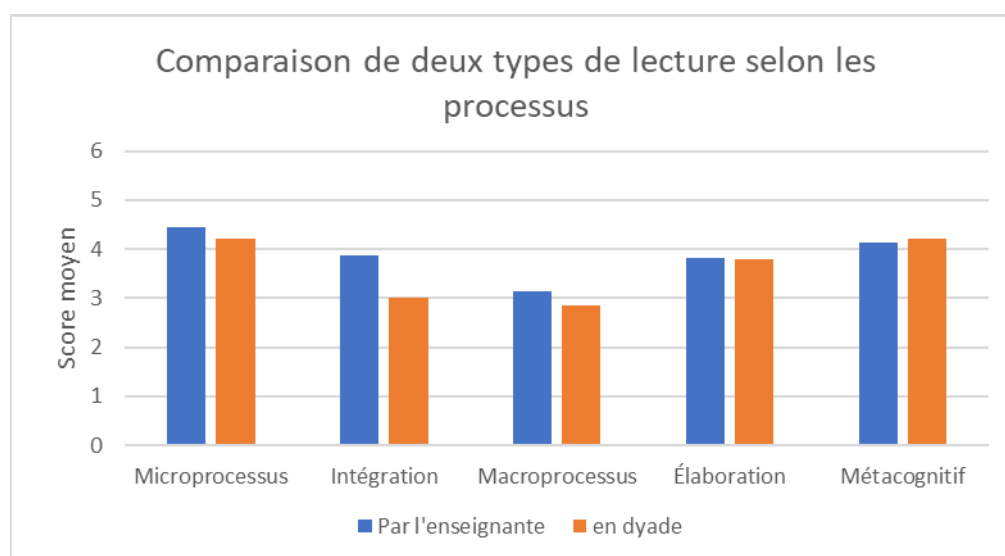


Figure 2. Comparaison de deux types de lecture selon les processus d'Irwin

Pour les microprocessus les élèves ayant participé à la lecture dirigée par l'enseignante ont obtenu une moyenne de 4,45, contre 4,22 pour ceux ayant travaillé en dyade. Par ailleurs, il importe de dégager de l'analyse de la figure que les élèves 8-14-16-17-18-19-20 sont sept élèves qui ont mieux répondu aux questions sur les microprocessus

lors de la lecture en dyade que lors de la lecture en groupe classe par l'enseignante. Les élèves 8, 16 et 19 sont mêmes dans les plus forts au niveau des microprocessus, suite à la lecture en dyade, mais se situe dans le milieu de peloton quand il s'agit de la lecture en grand groupe.

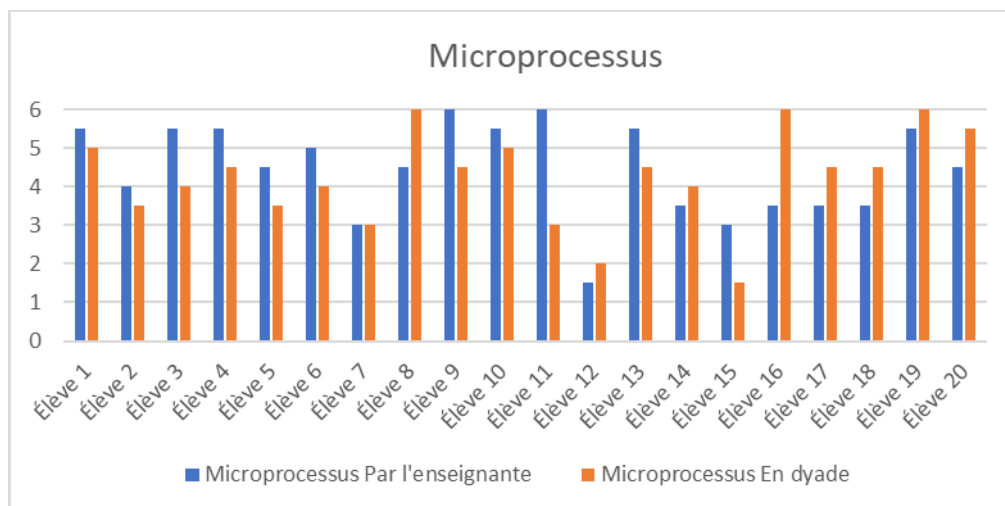


Figure 3. Microprocessus dans deux modalités de lecture

Pour les processus d'intégration, les résultats révèlent une différence un peu plus marquée entre les deux modalités : une moyenne de 3,87 dans le cadre de la lecture dirigée par l'enseignante contre 3,00 en dyade. Cette disparité indique que les élèves parviennent davantage à établir des liens entre les idées du texte, notamment par des inférences ou la résolution de référents, lorsqu'ils bénéficient d'un accompagnement pédagogique direct. Les élèves 17 et 9 se distinguent comme étant les plus performants dans ce processus. Toutefois, leurs profils varient selon la modalité de lecture : l'élève 17 obtient de meilleurs résultats en lecture en dyade, mais se situe dans la moyenne lors de la lecture dirigée par l'enseignante. À l'inverse, l'élève 9 réussit davantage dans la modalité de lecture dirigée. Quant à l'élève 19, ses performances sont équivalentes dans les deux modalités.

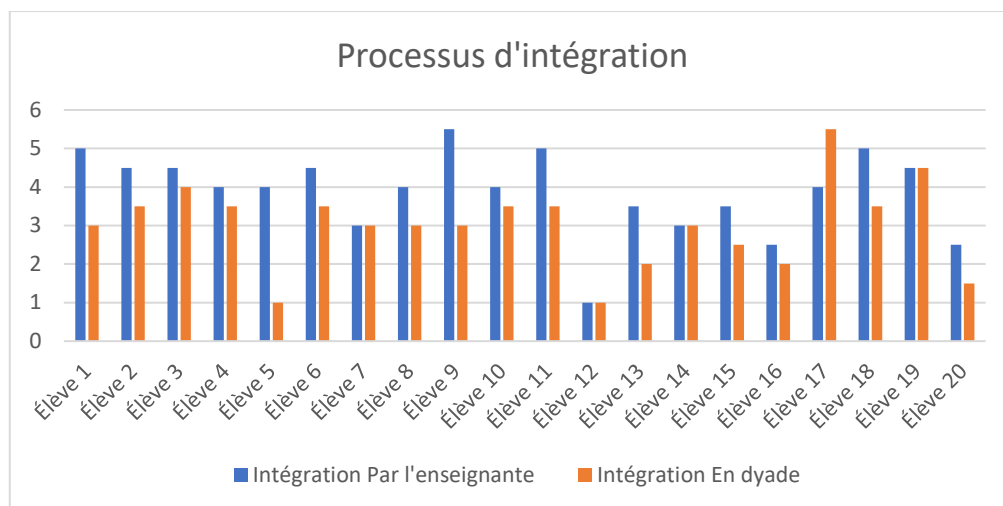


Figure 4. Processus d'intégration dans deux modalités de lecture

Pour les macroprocessus, la lecture dirigée par l'enseignante mène à une moyenne de 3,15, comparativement à 2,85 pour la lecture en dyade. La lecture de la figure (5) révèle une différence de performance plus marquée entre les deux types de dispositifs pour certains élèves, notamment les élèves 6 (classé parmi les élèves moyens en lecture en dyade), 9, 13 (élève moyen en lecture dirigée par l'enseignante) et 15 (élève faible dans les deux modalités de lecture). En effet, on observe que la ligne bleue représentant la lecture dirigée par l'adulte est nettement plus élevée que la ligne orange de la lecture en dyade. En ce qui concerne l'élève 19 (classé parmi les élèves forts en lecture dirigée par l'enseignante), ses performances demeurent stables d'une modalité à l'autre, avec des résultats comparables en lecture interactive dirigée comme en lecture en dyade.

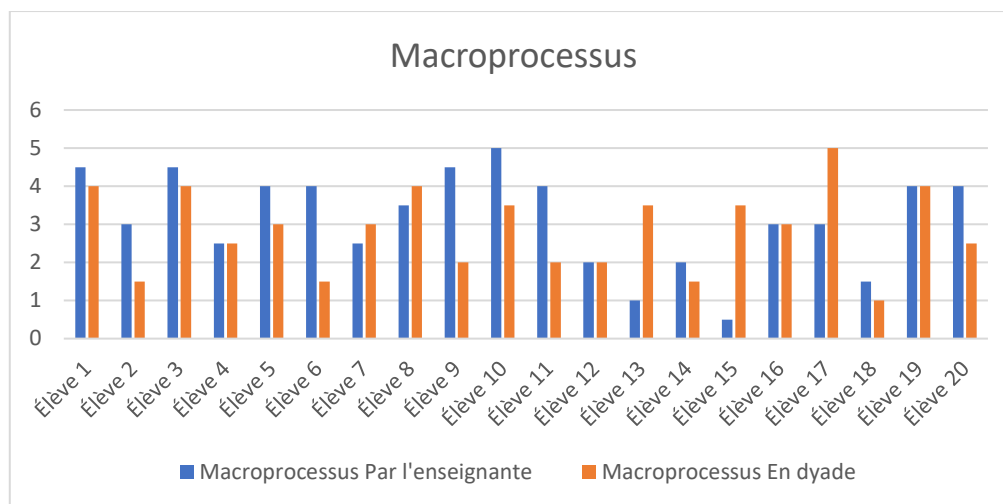


Figure 5. Macroprocessus dans deux modalités de lecture

- **Processus d'élaboration** : Les moyennes sont presque équivalentes entre les deux modalités : 3,82 pour la lecture dirigée et 3,80 pour la lecture en dyade. Cette proximité indique que les capacités d'élaboration, telles que la formulation d'hypothèses ou de prédictions à partir du texte, sont peu influencées par le type d'interaction, en général. Toutefois, il est possible de remarquer que les élèves 1 et 12 présentent de grands écarts de performance selon les modalités. Les deux approches semblent donc comparables en ce qui concerne le développement de ce processus cognitif. L'élève 1 avait été catégorisé comme élève fort dans la lecture dirigée par l'enseignante, tandis que l'élève 12 était classé comme élève faible dans les deux modalités de lecture.

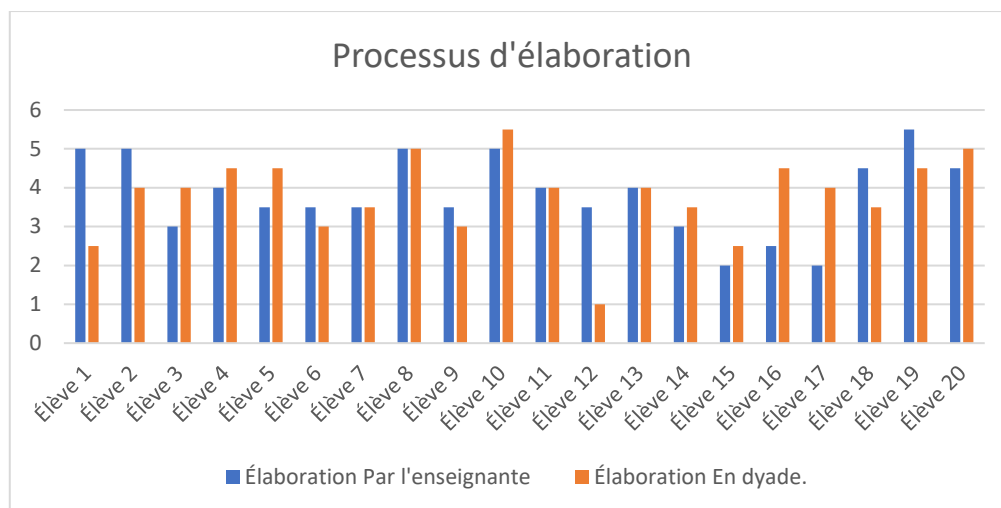


Figure 6. Processus d'élaboration dans deux modalités de lecture

-Processus métacognitifs : Contrairement aux autres processus, la lecture en dyade présente ici un léger avantage, avec une moyenne de 4,20 contre 4,10 pour la lecture dirigée. La lecture de la figure (7) montre que les courbes se suivent entièrement .

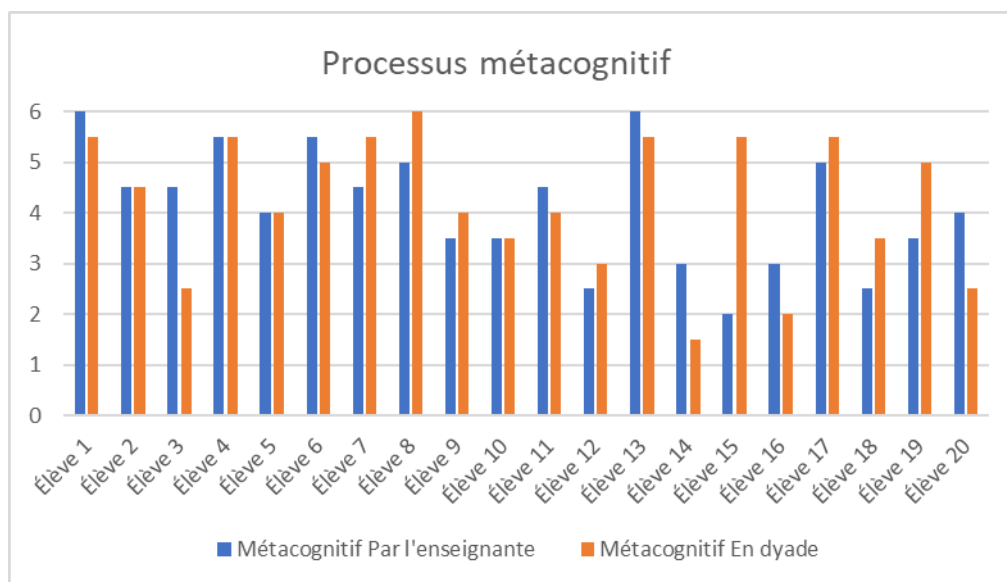


Figure 7. Processus métacognitif dans deux modalités de lecture

4.3. Analyse des mesures de tendance centrale et de dispersion

Les résultats obtenus dans les deux modalités de lecture ont été analysés à l'aide de mesures de tendance centrale (mode, médiane) et de dispersion (étendue, variance, écart-type) afin de mieux comprendre la distribution des scores.

- Mode : Le score modal est de 23 pour la lecture dirigée par l'enseignante, contre 17 pour la lecture en dyade. Cela indique que la valeur la plus fréquemment obtenue est sensiblement plus élevée dans le premier dispositif, ce qui témoigne d'une concentration des performances vers le haut de l'échelle lorsque l'enseignante guide la lecture.
- Médiane : La médiane s'élève à 20,5 dans la lecture dirigée par l'enseignante, comparativement à 17,5 en dyade. Cette différence suggère qu'en lecture guidée, la moitié des élèves ont obtenu une note supérieure à 20,5, tandis qu'en lecture en dyade, la répartition des scores se situe globalement à un niveau inférieur.
- Étendue : L'étendue est identique dans les deux modalités (15,5), ce qui indique que l'écart entre la note la plus faible et la plus élevée est similaire. Ainsi, les deux groupes présentent une variabilité comparable en ce qui concerne les extrêmes.
- Variance et écart-type : La variance est plus élevée dans la lecture dirigée (18,19 contre 12,87), tout comme l'écart-type (4,26 contre 3,58). Cela signifie que les scores sont davantage dispersés autour de la moyenne dans cette modalité, ce qui pourrait refléter une plus grande diversité dans la manière dont les élèves réagissent à l'encadrement de l'enseignante.

Test t et valeur p : La statistique t permet de mesurer la différence entre les résultats des deux types de lecture, en tenant compte de la variation des scores. Plus cette valeur est élevée, plus la différence est importante. Dans cette étude, la valeur obtenue ($t = 1,5$) indique une différence modérée entre les performances selon le type de lecture. La

valeur p associée ($p = 0,15$) demeure toutefois supérieure au seuil de signification usuel ($p < 0,05$), ce qui signifie que la différence observée n'est pas statistiquement significative.

Autrement dit, les performances des élèves ne diffèrent pas de manière significative entre la lecture dirigée par l'enseignant et la lecture en dyade dans cet échantillon. Même si la statistique t est de 1,14 (ce qui montre une légère différence), cela n'est pas suffisant pour conclure à une différence réelle avec seulement 20 élèves. Il est donc possible que les deux types de lecture aient un effet similaire sur les résultats des élèves, ou que la taille de l'échantillon ne soit pas assez grande pour détecter une différence. Ces résultats suggèrent qu'il n'y a pas de preuve claire que l'un des deux types de lecture soit plus efficace que l'autre, dans le cadre de cette étude. Les performances des élèves ne diffèrent pas de manière significative entre la lecture dirigée par l'enseignante et la lecture en dyade dans cet échantillon. Bien que la moyenne des résultats soit légèrement plus élevée pour la lecture dirigée (19,43 contre 18,15), et que la statistique t montre une certaine différence, cela n'est pas suffisant pour conclure à une différence réelle avec seulement 20 élèves. Il est donc possible que les deux types de lecture aient un effet similaire sur les résultats des élèves, ou que la taille de l'échantillon ne soit pas assez grande pour détecter des différences.

En résumé, les résultats obtenus nous poussent à se questionner sur les scores obtenus des élèves les plus forts et les plus faibles, plus que l'analyse de la moyenne des scores et des médianes tend à montrer que peut-être un groupe d'élèves ont influer sur la moyenne de la lecture en dyade .

4.4. Performances des élèves forts et faibles

L'analyse des résultats obtenus par les élèves identifiés comme les plus performants (élèves 1, 8, 11, 17 et 19) et les moins performants (élèves 12, 14 et 15) permet de mettre en évidence des dynamiques différenciées selon les modalités de lecture.

Chez les élèves forts, des tendances distinctes ont été observées en fonction des contextes d'apprentissage. L'élève 1, par exemple, a atteint des scores particulièrement élevés dans les lectures dirigées par l'enseignante (27 et 25 sur 30), mais a vu ses performances diminuer lors des lectures en dyade (20 et 20). Cette baisse de rendement suggère que cet élève bénéficie davantage d'un encadrement structuré, où les interventions de l'enseignante — sous forme d'étayage et de questionnement ciblé — semblent soutenir efficacement sa compréhension. L'élève 17, en revanche, a obtenu ses meilleurs résultats en lecture en dyade (28 et 21), comparativement à des scores plus faibles en lecture dirigée (17 et 18), ce qui laisse penser qu'il tire profit de l'interaction symétrique avec un pair, possiblement en raison d'un niveau d'autonomie cognitive élevé et d'une motivation accrue en situation collaborative. L'élève 19 a maintenu des performances constantes et élevées dans les deux modalités, ce qui témoigne d'une forte stabilité cognitive et d'une adaptabilité face à des contextes pédagogiques variés. Enfin, les élèves 8 et 11 ont également obtenu des scores élevés dans les deux conditions, avec quelques variations mineures, indiquant qu'ils disposent de compétences solides leur permettant de réussir indépendamment du cadre d'enseignement.

En ce qui concerne les élèves faibles (12, 14 et 15), les données révèlent des difficultés persistantes, bien que certaines améliorations ponctuelles soient à noter.

L'élève 12 se distingue par des scores très faibles dans les deux modalités (par exemple :

7 et 14 en lecture dirigée, 6 et 12 en dyade), illustrant un profil d'élève en grande difficulté, pour lequel ni le guidage de l'enseignante ni la lecture en dyade ne semblent suffisamment soutenir la compréhension. L'élève 14 présente également des résultats faibles et relativement stables entre les deux modalités, ce qui suggère des besoins d'accompagnement plus individualisés. L'élève 15, en revanche, montre une progression notable en lecture en dyade, notamment en ce qui concerne les processus métacognitifs (passant de 2 à 5,5), ce qui pourrait s'expliquer par une meilleure implication dans l'échange entre pairs ou une dynamique de responsabilisation renforcée par l'interaction collaborative.

Ainsi, cette analyse différenciée des profils montre que les effets des modalités de lecture varient selon les caractéristiques individuelles des élèves. Tandis que les élèves forts tendent à réussir dans les deux contextes, certains semblent bénéficier davantage de l'encadrement structuré de l'enseignante, tandis que d'autres tirent profit de la liberté et de l'engagement propres à la lecture en dyade. Du côté des élèves faibles, les difficultés persistent de manière générale, mais la modalité dyadique peut occasionnellement engendrer des gains, notamment lorsque l'interaction favorise la réflexion ou l'autorégulation .

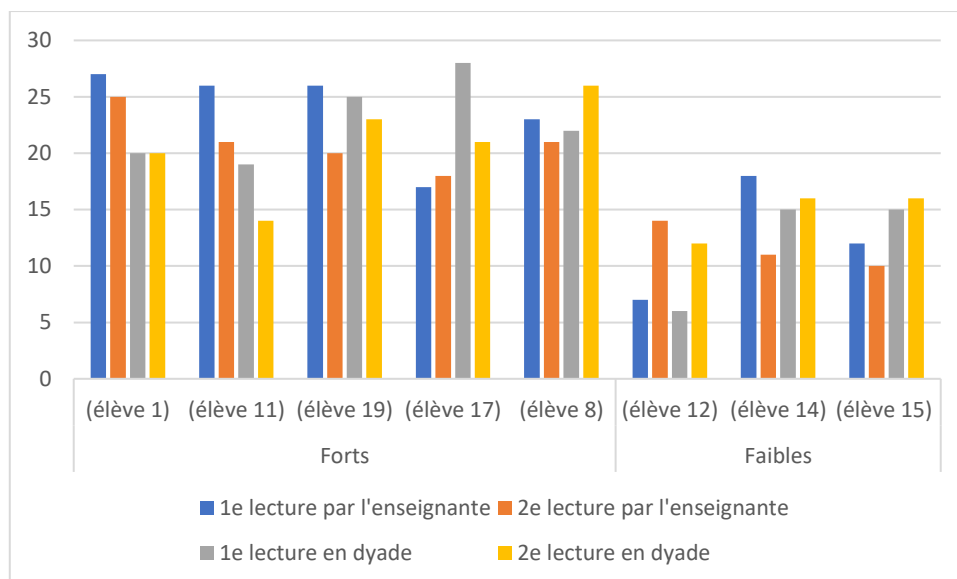


Figure 8. Performances individuelles extrêmes selon deux modalités de lecture

En somme, l'examen des profils extrêmes met en évidence que les effets des modalités de lecture ne sont pas uniformes, mais dépendent étroitement des caractéristiques individuelles des élèves. Si les élèves forts manifestent une performance globalement stable, leur rendement optimal semble influencé par leur degré d'autonomie et par le type de soutien pédagogique offert. Inversement, les élèves en difficulté présentent des résultats plus fragiles, avec peu de variation entre les modalités, à l'exception de certains cas où la lecture en dyade a favorisé une meilleure mobilisation des processus métacognitifs.

4.5. Synthèse des résultats obtenus

L'analyse des données met en évidence une dynamique nuancée entre les deux modalités de lecture étudiées — la lecture interactive dirigée par l'enseignante et la lecture interactive en dyade — en ce qui concerne la compréhension en lecture des élèves de cinquième année.

D'une part, les résultats globaux montrent une légère supériorité de la lecture dirigée par l'enseignante ($M = 19,42$) par rapport à la lecture en dyade ($M = 18,15$). Cette tendance est également observée dans plusieurs processus cognitifs, notamment les microprocessus, l'intégration et les macroprocessus, où les élèves semblent bénéficier d'un accompagnement structuré pour mieux extraire, relier et organiser les informations textuelles.

D'autre part, la lecture en dyade présente des avantages particuliers pour certains élèves, en particulier sur le plan des processus métacognitifs ($M = 4,20$ contre $4,10$), qui impliquent la régulation de la compréhension et la prise de conscience de ses stratégies. Cette modalité semble offrir un espace propice à l'expression personnelle, à la discussion spontanée et à l'autorégulation, particulièrement bénéfique pour des élèves plus autonomes.

L'étude des profils individuels révèle que les élèves forts réussissent généralement bien dans les deux modalités, mais que leur rendement optimal dépend parfois du contexte. Certains réussissent mieux lorsqu'ils sont guidés par l'enseignante (élève 1), tandis que d'autres s'épanouissent davantage dans un cadre collaboratif entre pairs (élève 17). En ce qui concerne les élèves faibles, les résultats sont plus variables. Certains, comme l'élève 15, semblent profiter du soutien d'un pair plus compétent en dyade, ce qui témoigne de l'effet positif possible du tutorat entre élèves.

Enfin, les analyses statistiques confirment que la différence entre les deux modalités n'est pas significative sur le plan statistique ($p = 0,15$), ce qui empêche de conclure en faveur d'une supériorité claire d'une approche sur l'autre. Toutefois, les écarts de performance, les variations selon les processus cognitifs, et les profils

individuels montrent que chaque modalité peut être bénéfique selon les besoins et les caractéristiques des élèves.

En somme, les résultats suggèrent qu'il n'existe pas de dispositif unique optimal, mais plutôt une complémentarité entre les deux approches. La lecture dirigée par l'enseignante favorise une compréhension plus structurée, tandis que la lecture en dyade stimule l'engagement cognitif et l'autorégulation.

CHAPITRE V – DISCUSSION

Cette recherche visait à comparer les effets de deux dispositifs de lecture interactive — la lecture dirigée par l'enseignante et la lecture en dyade — sur la compréhension en lecture d'élèves de cinquième année du primaire, à la lumière des cinq processus de compréhension définis par Irwin (2007). Dans un contexte où la littératie est une compétence fondamentale pour la réussite scolaire et sociale (Hemphill et Tivnan, 2008; Mazeau et al., 2016; Ministère de l'éducation, 2005), il est essentiel d'examiner comment les modalités d'enseignement influencent les différents aspects de la compréhension. Cette discussion s'appuie sur les résultats quantitatifs obtenus ainsi que sur l'analyse mixte (quantitative – inférentielle) approfondie de profils d'élèves représentatifs.

5.1. Résultats globaux

Les moyennes générales indiquent que les performances des élèves sont légèrement plus élevées en lecture dirigée par l'enseignante ($M = 19,43$) qu'en lecture en dyade ($M = 18,15$). Toutefois, le test t apparié a donné une statistique t de 1,5 et une valeur p de 0,15. Cette valeur p étant supérieure au seuil conventionnel de 0,05, la différence observée n'est pas statistiquement significative. Cela signifie qu'il n'est pas possible d'affirmer, avec un degré de confiance suffisant, que la lecture dirigée par l'enseignante est plus efficace que la lecture en dyade pour l'ensemble des élèves. Toutefois, une analyse plus fine, fondée sur les cinq processus d'Irwin (2007), révèle des tendances importantes qui méritent une interprétation nuancée.

5.2. Analyse par processus Irwin (2007)

Les résultats révèlent que les scores varient selon les processus cognitifs définis par Irwin (2007). Ces processus incluent : les microprocessus, qui permettent d'identifier les informations importantes dans une phrase ; les processus d'intégration, qui aident à établir des liens logiques entre les phrases par l'identification de référents ou d'inférences ; les macroprocessus, qui permettent de saisir l'idée principale du texte ; les processus d'élaboration, qui permettent au lecteur d'aller au-delà du texte en générant des hypothèses ou des prédictions ; et les processus métacognitifs, qui aident à surveiller et à ajuster sa compréhension pendant la lecture (Irwin, 2007).

Dans notre recherche, les scores sont relativement élevés pour les microprocessus dans les deux modalités, ce qui suggère une capacité généralisée à identifier les unités de sens de base. Toutefois, les écarts deviennent plus notables pour les processus plus complexes. Les processus d'élaboration et de métacognition, par

exemple, montrent une plus grande dispersion des résultats. Ces différences peuvent refléter la complexité cognitive croissante de ces processus, lesquels exigent non seulement une bonne compréhension du texte, mais aussi une capacité à activer ses connaissances antérieures, à réguler sa compréhension et à justifier ses réponses.

5.2.1 .Microprocessus

La moyenne des scores en microprocessus est plus élevée en lecture dirigée par l'enseignante (4,45) qu'en dyade (4,22). Cette différence est particulièrement marquée chez les élèves faibles, dont la capacité à identifier les mots et à extraire les informations pertinentes d'une phrase semble renforcée par l'encadrement direct de l'enseignante (Chapin et al., 2009). Par exemple, l'élève 12 obtient une note de 1,5 en lecture dirigée par l'enseignante et chute à 2 en dyade, montrant une difficulté persistante mais légèrement atténuée sous supervision. Chez les élèves moyens, comme l'élève 13, on note une meilleure performance en lecture dirigée (5,5 contre 4), ce qui suggère que l'enseignement explicite soutient la construction du sens au niveau phrastique. Les élèves forts, quant à eux, maintiennent des résultats élevés dans les deux modalités, ce qui témoigne d'une autonomie déjà bien établie dans l'exécution des microprocessus, tels que l'identification des mots et la sélection d'informations explicites. Ces habiletés sont d'ailleurs considérées comme des acquis attendus en cinquième année du primaire, selon le Programme de formation de l'école québécoise, qui précise que les élèves devraient être en mesure de lire de manière fluide et de comprendre des textes variés à ce stade de leur parcours scolaire (Ministère de l'Éducation, 2010).

5.2.2 .Processus d'intégration

Les résultats moyens révèlent un écart net entre les deux modalités : 3,87 en lecture dirigée contre 3,00 en dyade. Le processus d'intégration, qui implique de relier différentes propositions et de formuler des inférences, semble particulièrement dépendant de l'accompagnement pédagogique. Ce constat rejoint les propos de McKeown et Beck (2006) et de Plessis-Bélair (2010), selon lesquels le guidage de l'enseignante, par des questions de relance et des reformulations, soutient activement l'élaboration de liens textuels. Par exemple, l'élève 2, classé parmi les moyens, obtient un score de 4,5 avec l'enseignante mais chute à 3,5 en dyade, et l'élève 6 descend à 2. À l'inverse, l'élève 17 tire profit de la dyade (5,5), illustrant que certains élèves parviennent à mobiliser leurs ressources cognitives en interaction symétrique. Toutefois, en l'absence d'un cadre structurant, la qualité de l'intégration textuelle tend à diminuer, notamment pour les élèves ayant besoin de repères explicites, comme le suggère le concept d'étayage (Chabanne et Bucheton, 2015). Ces résultats confirment également que les interactions entre pairs, bien que riches en potentiel, peuvent être limitées par des phénomènes tels que la complaisance ou le manque de rigueur dans les échanges (Tartas et al., 2004).

5.2.3. Macroprocessus

Les résultats montrent que la compréhension des idées principales, correspondant aux macroprocessus, est légèrement meilleure en lecture dirigée par l'enseignante ($M = 3,15$) qu'en lecture en dyade ($M = 2,85$). Cette tendance peut s'expliquer par le rôle structurant de l'enseignant, dont l'étayage favorise l'identification et l'organisation des informations essentielles du texte (Chabanne et Bucheton, 2015). Toutefois, certains cas individuels révèlent des effets différenciés. L'élève 15, classé

parmi les faibles, améliore significativement sa performance en dyade (de 0,5 à 3,5), ce qui suggère que la collaboration entre pairs, en particulier lorsqu'elle active un conflit socio-cognitif (Tartas et al., 2004), peut stimuler une forme d'appropriation plus efficace chez certains profils cognitifs. À l'inverse, l'élève 13, également en difficulté, obtient des résultats très faibles dans les deux modalités, indiquant une difficulté persistante à extraire les idées principales. L'élève 8, identifié comme fort, conserve une performance stable dans les deux contextes, illustrant une capacité autonome à structurer le sens global du texte, indépendamment du type de guidage ou de modalité pédagogique.

5.2.4. Processus d'élaboration

Les résultats sont presque équivalents (lecture dirigée : 3,82 ; dyade : 3,80), mais une analyse par élève révèle d'importantes variations. L'élève 1, fort en lecture dirigée, obtient la note maximale (6) dans ce dispositif, mais chute à 4 en dyade. À l'inverse, l'élève 12 passe de 3,5 à 1, ce qui témoigne d'une perte de repères lorsqu'il est privé de guidage. Ces exemples montrent que, bien que la moyenne globale masque les écarts, le type d'accompagnement influence la capacité à dépasser l'information littérale du texte, surtout chez les élèves les plus vulnérables.

5.2.5. Processus métacognitifs

Ce processus présente une moyenne légèrement plus élevée en dyade (4,20) qu'en lecture dirigée (4,10), ce qui indique que la responsabilité partagée favorise l'autorégulation. L'élève 15, pourtant faible, passe de 2 à 5,5, une progression remarquable qui montre que l'interaction avec un pair peut déclencher des stratégies de surveillance de la compréhension. À l'inverse, l'élève 16 (moyen) obtient 4,5 en lecture

dirigée mais chute à 2 en dyade, suggérant qu'il a besoin d'un cadre plus structuré pour activer ses ressources métacognitives. Ces résultats révèlent donc que l'efficacité de la dyade dépend fortement de la dynamique entre les partenaires et de leur niveau d'autonomie.

5.3. Analyse des profils d'élèves

L'analyse détaillée des profils d'élèves — répartis en trois groupes (forts, moyens, faibles) — met en évidence des variations sensibles selon les processus cognitifs mobilisés et le type de lecture.

Élèves forts : Les élèves identifiés comme forts dans cette étude, à savoir les élèves 1, 11 et 19 en lecture dirigée, ainsi que les élèves 8, 17 et 19 en lecture en dyade, se distinguent par des performances élevées dans l'ensemble des processus de compréhension évalués. Leur capacité à maintenir un bon rendement, quel que soit le dispositif, témoigne d'une flexibilité cognitive leur permettant de s'adapter aux exigences de chaque modalité.

L'élève 1, par exemple, a obtenu des scores particulièrement élevés en lecture dirigée, atteignant le maximum dans les processus d'élaboration et de métacognition. Toutefois, ses résultats ont diminué en dyade, notamment pour l'élaboration, ce qui suggère qu'il tire davantage profit d'un encadrement structuré où les interventions de l'enseignante soutiennent ses réflexions. À l'inverse, l'élève 17 a obtenu ses meilleurs résultats en lecture en dyade, notamment dans le processus d'intégration, où il a atteint un score de 5,5. Ce profil suggère qu'un contexte d'interaction entre pairs peut être favorable au développement de certaines habiletés, comme la formulation d'inférences ou la construction de liens logiques. L'élève 19, quant à lui, présente un profil stable, avec des

performances élevées dans les deux modalités, ce qui reflète une autonomie cognitive avancée et une capacité d'adaptation à différents environnements d'apprentissage.

Ces observations s'inscrivent directement dans la conception du lecteur compétent proposée par Giasson (2011a), selon laquelle un bon lecteur est stratégique, engagé, et capable de mobiliser diverses stratégies en fonction du texte et du contexte. Les élèves forts identifiés dans cette recherche illustrent bien cette définition : leur rendement constant et leur capacité à ajuster leurs stratégies selon la modalité suggèrent une bonne maîtrise des processus cognitifs et métacognitifs. Leur performance soutenue repose vraisemblablement sur l'activation de stratégies variées telles que la vérification de la compréhension, l'élaboration d'hypothèses, l'autorégulation et l'établissement de liens entre les idées. Ces constats mettent en lumière l'importance d'enseigner explicitement ces stratégies à l'ensemble des élèves afin de renforcer leur autonomie en lecture et de soutenir leur réussite, quel que soit le contexte pédagogique.

Élèves moyens : Chez les élèves moyens, représentés par les élèves 2, 5, 13 (lecture dirigée) et 2, 6, 16 (dyade), les différences entre les modalités sont plus visibles. L'élève 2, par exemple, obtient des scores relativement stables entre les deux dispositifs, sauf pour le macroprocessus, où il passe de 3 à 1,5 en dyade, montrant des difficultés à structurer le sens sans guidage. L'élève 13, en lecture dirigée, présente un contraste marqué : 5,5 en microprocessus, mais seulement 1 en macroprocessus, ce qui souligne une compréhension très fragmentée du texte. L'élève 6, en dyade, est un autre exemple intéressant : il obtient un score très faible en intégration (3,5) et en macroprocessus (1,5), malgré une note de 4 en microprocessus. Cette hétérogénéité des scores suggère une dépendance importante au type de tâche et au processus sollicité. L'élève 16 obtient un score élevé en microprocessus (6), mais chute drastiquement à 2 en métacognition, ce qui révèle que la qualité de l'autorégulation peut être affectée en contexte dyadique.

Élèves faibles : Les élèves faibles (élèves 12, 14, 15) montrent des profils contrastés. L'élève 12 est systématiquement faible dans tous les processus, notamment en dyade, où il obtient un score de 1 en intégration et en élaboration. Cela confirme que les élèves en difficulté nécessitent un accompagnement pédagogique plus soutenu. L'élève 14 obtient des résultats légèrement supérieurs en lecture dirigée, mais reste limité dans tous les processus. L'élève 15, en revanche, se distingue de manière inattendue en dyade : il passe de 0,5 à 3,5 en macroprocessus et de 2 à 5,5 en métacognition. Ce profil atypique montre que, pour certains élèves, la dyade peut favoriser une forme d'engagement cognitif que la présence de l'enseignant n'active pas nécessairement. Cela pourrait s'expliquer par des dynamiques de responsabilisation entre pairs ou par un effet de motivation intrinsèque renforcé (Berzin, 2005; Tartas et al., 2004).

Ces résultats soulignent l'importance de considérer les profils individuels dans l'interprétation des effets pédagogiques. Ils confirment également que l'efficacité d'un dispositif ne peut être évaluée uniquement par les moyennes globales, mais doit être analysée à travers la diversité des trajectoires d'apprentissage.

5.4. Dispersion et tendances globales

L'analyse des résultats met en évidence que la lecture dirigée par l'enseignante tend à réduire la dispersion des performances entre les élèves, en particulier en soutenant ceux qui rencontrent des difficultés. Par exemple, l'élève 12, bien que présentant des scores faibles, affiche des résultats relativement stables dans ce dispositif, ce qui laisse supposer que l'encadrement structuré contribue à limiter les baisses de performance. Ce phénomène s'explique par la nature même de l'enseignement dirigé, dans lequel les interventions verbales de l'enseignante, avant, pendant et après la lecture, servent à

orienter l'attention, à guider la compréhension et à consolider les apprentissages (Wiseman, 2011).

Ce cadre structurant s'inscrit dans une logique d'étayage pédagogique, défini comme un soutien temporaire fourni par une personne plus compétente afin d'amener l'élève vers une plus grande autonomie (Cloutier, 2012). Par des pratiques telles que la reformulation, les relances stratégiques et les précisions lexicales, l'enseignante structure les échanges langagiers de manière à stimuler la réflexion, à encourager la justification, et à ouvrir l'exploration de perspectives multiples (Chabanne & Bucheton, 2015 ; Chapin et al., 2009 ; De Weck, 2006 ; Plessis-Bélair, 2010).

Toutefois, comme l'ont montré Dickinson et Smith (2002), une forte proportion des questions posées dans les lectures dirigées (72 %) visent essentiellement la répétition d'extraits textuels. Ces échanges, souvent organisés selon un schéma Question-Réponse-Évaluation (Florin & Véronique, 2003), risquent de limiter la stimulation cognitive si l'enseignante ne propose pas de relances qui incitent à l'élaboration (Beaudoin, 2003). Pour que l'étayage soit pleinement efficace, il est crucial que l'enseignante favorise l'explication des démarches, la critique des interprétations et la justification des choix de lecture (Plessis-Bélair, 2010 ; McKeown & Beck, 2006).

À l'opposé, la lecture en dyade, caractérisée par une interaction symétrique entre pairs, génère une variabilité beaucoup plus marquée des performances. Certains élèves, comme l'élève 15, en tirent un net bénéfice : ses scores progressent significativement dans les macroprocessus (de 0,5 à 3,5) et les processus métacognitifs (de 2 à 5,5). Cette amélioration semble liée à la dynamique collaborative propre à la dyade, qui favorise l'engagement cognitif à travers le conflit socio-cognitif et la confrontation d'idées (Berzin, 2005 ; Perret-Clermont, 2000).

Cependant, d'autres élèves, tels que les élèves 12 et 16, apparaissent moins réceptifs à ce dispositif. Leurs résultats suggèrent que l'absence d'un guidage expert, combinée à un manque de rétroaction immédiate, peut nuire à leur implication cognitive et à l'efficacité de l'apprentissage (McKeown & Beck, 2006 ; Plessis-Bélair, 2010). Ces cas illustrent les limites du travail entre pairs pour des élèves moins autonomes ou encore peu capables d'autoréguler leur compréhension.

L'analyse détaillée de ces cas particuliers révèle ainsi des écarts notables selon le profil cognitif des élèves. Tandis que certains tirent profit de l'autonomie et de la responsabilité partagée offertes par la lecture en dyade, d'autres semblent davantage bénéficier de la structure et de la guidance pédagogique propres à la lecture dirigée. L'élève 15 constitue un exemple de progression marquée dans la dyade, tandis que l'élève 12 affiche une meilleure stabilité sous encadrement magistral. L'élève 16, quant à lui, démontre une difficulté à s'adapter au travail en dyade, notamment dans les processus d'intégration.

Ces résultats soulignent que les effets des dispositifs de lecture ne sont pas uniformes, mais dépendent des besoins spécifiques et du degré d'autonomie des élèves. Ils justifient l'intérêt d'une approche différenciée, tenant compte des conditions d'apprentissage optimales pour chacun.

L'hétérogénéité des performances est particulièrement visible dans les processus d'intégration et de métacognition, où les scores obtenus en lecture en dyade varient respectivement de 1 à 5,5 et de 1,5 à 6. En lecture dirigée, les écarts sont plus modérés, ce qui indique un rôle de régulation pédagogique plus homogène. Ce constat rejoint les observations de Dupin de Saint-André (2012), selon lesquelles la lecture interactive

dirigée est particulièrement bénéfique pour les élèves de niveau faible à moyen, même si elle peut être moins stimulante pour les plus avancés.

En somme, la lecture en dyade offre un potentiel de développement de compétences élevé pour les élèves capables de s'investir pleinement dans une collaboration entre pairs. Cependant, en l'absence de guidage explicite, elle peut aussi accentuer les inégalités de performance. À l'inverse, la lecture dirigée, grâce à un étayage progressif et adaptatif (Bruner et al., 1983), contribue à assurer une cohésion dans les apprentissages et un soutien efficace pour la majorité des élèves dans leurs processus de compréhension.

5.5. Dynamiques interactionnelles et participation cognitive selon les dispositifs

Les résultats de cette recherche mettent en évidence des différences qualitatives dans la nature des interactions selon le dispositif de lecture, lesquelles influencent directement la qualité de la participation cognitive des élèves.

Dans le cadre de la lecture dirigée par l'enseignante, l'interaction est asymétrique : l'enseignante structure les échanges, pose les questions et valide les réponses. Cette forme d'accompagnement correspond à un étayage pédagogique (Cloutier, 2012 ; Chabanne & Bucheton, 2015), dans lequel l'enseignante guide les élèves à travers des reformulations, des précisions lexicales ou syntaxiques (Plessis-Bélair, 2010) et des relances stratégiques (McKeown & Beck, 2006). Ce type d'intervention favorise une compréhension plus homogène et soutient particulièrement les élèves en difficulté (comme l'élève 12) en réduisant la dispersion des résultats.

Cependant, comme l'ont souligné Dickinson et Smith (2002), la majorité des questions posées dans ce contexte se limitent souvent à la répétition du texte. Si ces

échanges ne sont pas approfondis, la stimulation cognitive peut rester superficielle (Beaudoin, 2003). Ainsi, la qualité de l'étayage dépend fortement de la capacité de l'enseignante à encourager des réponses élaborées, à travers des questions ouvertes qui invitent les élèves à justifier, comparer ou expliquer leurs idées (Dupin de Saint-André, 2016 ; Plessis-Bélair, 2010).

En revanche, la lecture en dyade repose sur une interaction symétrique, où les élèves construisent le sens ensemble. Ce contexte favorise l'expression des doutes, les débats, et la co-construction du sens, des dimensions jugées plus efficaces pour l'apprentissage en profondeur (Tartas et al., 2004 ; Trognon, 2007). L'élève 15, par exemple, a significativement amélioré ses processus métacognitifs et macroprocessus dans ce cadre, ce qui suggère que l'interaction entre pairs permet une mobilisation cognitive plus active.

Toutefois, cette modalité montre également ses limites. Certains élèves (par exemple les élèves 12 et 16) semblent désavantagés par l'absence d'un guidage expert, ce qui entraîne des résultats plus faibles, notamment dans les processus d'intégration et d'élaboration. La lecture en dyade, bien qu'enrichissante pour certains, nécessite donc un niveau minimal d'autonomie et de régulation cognitive pour être pleinement efficace.

Enfin, les analyses révèlent que la variabilité des résultats est plus marquée en lecture en dyade, avec des écarts allant jusqu'à 5 points dans les processus de compréhension, tandis que la lecture dirigée produit des performances plus stables et homogènes.

Ces constats mettent en lumière l'importance de moduler les pratiques de lecture interactive en fonction des profils des élèves, en combinant les apports de l'interaction asymétrique et symétrique selon les objectifs pédagogiques visés.

5.6. Cas particuliers et résultats inattendus

L'étude de cas individuels révèle des profils contrastés qui nuancent l'efficacité des dispositifs. L'élève 15, initialement faible, démontre une amélioration significative en dyade, notamment dans les macroprocessus et la métacognition, ce qui suggère que ce cadre moins structuré favorise l'activation d'une plus grande responsabilisation et d'un engagement cognitif accru, probablement grâce à la présence d'un pair plus compétent ou à la dynamique collaborative (César et Santos, 2006 ; Perret-Clermont, 2000). Cette observation corrobore les travaux de Berzin (2005) qui soulignent le rôle du conflit socio-cognitif dans l'enrichissement des apprentissages.

En revanche, l'élève 12, qui présente des difficultés constantes dans les deux modalités, illustre la nécessité d'un encadrement plus individualisé, car il ne bénéficie ni du guidage enseignant ni de la dynamique dyadique. Ses faibles scores en intégration et élaboration montrent qu'une rétroaction immédiate et structurée est essentielle pour ce type de profil (McKeown & Beck, 2006 ; Plessis-Bélair, 2010).

Par ailleurs, l'élève 17, classé parmi les plus performants, obtient ses meilleurs résultats en dyade, notamment un 5,5 en intégration et en métacognition, suggérant que ce dispositif valorise l'autonomie et favorise une compréhension approfondie. Ce constat rejoint les conclusions selon lesquelles la lecture en dyade soutient un engagement cognitif plus actif chez les élèves capables de prendre en charge leur apprentissage (Berzin, 2005).

Enfin, l'élève 1, très performant en lecture dirigée, voit une baisse de ses scores en dyade, notamment en élaboration et métacognition, ce qui peut refléter une

dépendance au guidage explicite et un manque d'habitude aux interactions coopératives où le sens doit être co-construit (Wiseman, 2011).

Ces résultats soulignent que l'efficacité des modalités pédagogiques dépend fortement des caractéristiques individuelles, notamment du niveau d'autonomie, des compétences sociales et des besoins en structuration, ce qui invite à une différenciation adaptée pour répondre aux divers profils d'élèves (Dupin de Saint-André, 2012).

5.7. Limites de la recherche

Comme toute recherche en contexte scolaire réel, cette étude présente plusieurs limites méthodologiques et contextuelles qui doivent être prises en considération pour l'interprétation des résultats.

Premièrement, la taille de l'échantillon était réduite ($n = 20$), ce qui limite la portée statistique des résultats. Bien que des tendances significatives aient pu être observées à travers l'analyse descriptive et qualitative, la faible puissance statistique rend difficile la généralisation des conclusions à une population plus large. Un échantillon plus important aurait permis d'obtenir des résultats plus robustes et de réaliser une analyse inférentielle plus fiable à l'aide du test t pour échantillons dépendants.

Deuxièmement, les textes utilisés dans chaque modalité n'étaient pas strictement identiques. Bien qu'ils aient été choisis pour être comparables en termes de longueur, de complexité linguistique et de structure narrative, le contenu exact peut avoir influencé la compréhension des élèves de manière différente selon leur familiarité avec le sujet ou leur

intérêt personnel. Cela introduit une variable potentiellement confondante difficile à contrôler.

Troisièmement, la qualité des interactions en dyade n'a pas été directement observée ni mesurée. Or, la lecture en dyade repose fortement sur la dynamique de collaboration entre les élèves. Des enregistrements audio ou vidéo auraient permis d'analyser les types d'interactions, la qualité du dialogue cognitif et l'équilibre des rôles dans les échanges. L'absence de ces données qualitatives limite la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans ce dispositif.

Enfin, certaines variables contextuelles, comme la motivation des élèves, leur relation avec l'enseignante ou encore leur aisance à travailler en dyade, n'ont pas été prises en compte mais pourraient avoir eu un impact significatif sur leur performance. Intégrer des questionnaires ou des entretiens aurait permis de mieux cerner ces dimensions subjectives.

Ces limites n'invalident pas les résultats obtenus, mais appellent à une interprétation prudente et à la conduite d'études complémentaires pour approfondir les pistes ouvertes par cette recherche.

5.8. Pistes pour la recherche future

À la lumière des résultats et des limites identifiées, plusieurs pistes de recherche mériteraient d'être explorées pour approfondir la compréhension des effets des dispositifs de lecture interactive sur la compréhension en lecture.

Premièrement, il serait pertinent de reproduire cette étude avec un échantillon plus large et diversifié, incluant des élèves de différents niveaux scolaires, milieux socio-

économiques et niveaux de compétence en lecture. Une telle diversité permettrait d'évaluer plus finement l'effet des dispositifs selon des variables contextuelles et individuelles, et de renforcer la validité externe des résultats.

Deuxièmement, il serait intéressant d'intégrer une méthode mixte combinant des données quantitatives (tests standardisés, questionnaires) et qualitatives (observations en classe, enregistrements vidéo, entretiens avec les élèves). L'analyse des échanges verbaux dans les dyades pourrait, par exemple, permettre de comprendre les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre, ainsi que la nature du soutien mutuel entre pairs.

Troisièmement, une étude longitudinale permettrait d'observer les effets durables de ces dispositifs sur la compréhension en lecture. Il s'agirait d'examiner si les progrès observés à court terme se maintiennent dans le temps et si certaines pratiques favorisent une consolidation des apprentissages.

Enfin, une recherche orientée vers l'intervention pourrait viser à concevoir, expérimenter et évaluer des dispositifs hybrides, combinant lecture dirigée et lecture en dyade de manière structurée. Par exemple, un enseignant pourrait alterner entre des temps de modélisation, de pratique guidée et d'interaction entre pairs, en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des besoins identifiés dans la classe.

Ces pistes futures ouvrent la voie à une compréhension plus complète et nuancée de la lecture interactive, et soutiennent l'idée que la diversité des pratiques pédagogiques est essentielle pour répondre aux besoins hétérogènes des élèves

5.9. Retombées pédagogiques

Les résultats de cette étude comportent des implications importantes pour les pratiques pédagogiques en classe de cinquième année, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de la compréhension en lecture. Ils suggèrent que les deux modalités étudiées — la lecture interactive dirigée par l'enseignante et la lecture en dyade — présentent chacune des avantages spécifiques qui peuvent être mis à profit selon les profils des élèves et les objectifs visés.

La lecture dirigée par l'enseignante apparaît comme particulièrement bénéfique pour les élèves ayant besoin de repères structurants, notamment ceux présentant des difficultés dans les processus de base tels que l'identification d'informations, la construction de liens logiques entre les phrases ou l'extraction des idées principales. L'enseignante peut jouer un rôle crucial en guidant les élèves à travers le texte, en attirant leur attention sur les éléments importants, en posant des questions ciblées et en modélisant les stratégies de compréhension. Pour les élèves faibles ou moyens, ce dispositif agit comme un soutien sécurisant qui renforce leur engagement cognitif et leur permet de progresser dans leur maîtrise des microprocessus, de l'intégration et des macroprocessus.

La lecture en dyade, quant à elle, peut s'avérer plus efficace pour développer l'autonomie et les compétences métacognitives, en particulier chez les élèves disposant déjà d'un certain niveau de compétence. Le fait de devoir expliquer à l'autre, poser des questions ou vérifier la compréhension à deux pousse les élèves à verbaliser leurs raisonnements et à prendre davantage conscience de leurs processus mentaux. Cela favorise un apprentissage actif et une prise de responsabilité dans la tâche. Les résultats de certains élèves forts, comme l'élève 17, illustrent le potentiel de ce dispositif à stimuler une compréhension approfondie dans un cadre collaboratif.

Ces constats plaident en faveur d'une alternance entre les deux dispositifs, plutôt qu'un choix exclusif de l'un ou de l'autre. Une planification pédagogique équilibrée pourrait par exemple débiter par une lecture dirigée visant à introduire les stratégies et soutenir les élèves les plus vulnérables, suivie de périodes de lecture en dyade pour consolider les acquis, renforcer la collaboration et développer les capacités réflexives.

Par ailleurs, cette étude met en lumière la nécessité pour les enseignants de mieux connaître les profils de leurs élèves afin d'adapter les modalités de lecture aux besoins individuels. Une différenciation pédagogique plus fine, combinée à une observation attentive des interactions et des progrès de chacun, pourrait permettre d'optimiser les effets des différents dispositifs.

Enfin, les résultats soutiennent l'importance de former les enseignants aux différents types de lecture interactive, ainsi qu'à l'analyse des processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans la compréhension de texte. Cela permettrait d'accroître la qualité des interventions pédagogiques et de mieux répondre aux défis liés à l'hétérogénéité des groupes-classes.

5.10. Validation de l'hypothèse de recherche

L'hypothèse formulée dans le cadre conceptuel proposait que la lecture interactive en dyade favoriserait une meilleure compréhension en lecture que la lecture interactive dirigée par l'enseignante. Cette hypothèse s'appuyait notamment sur les apports théoriques du socio-constructivisme (Vygotski, 1978 ; Perret-Clermont, 1996), du conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 2000 ; César et Santos, 2006) et sur les effets positifs de l'interaction symétrique entre pairs (Berzin, 2005 ; Tartas et al., 2004).

Cependant, l'analyse des résultats obtenus dans les différentes conditions expérimentales tend à invalider l'hypothèse générale dans sa forme absolue. En effet, les scores moyens globaux sont systématiquement plus élevés dans la lecture dirigée par l'enseignante pour quatre des cinq processus de compréhension en lecture définis par Irwin (2007), soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration. Ce constat suggère que, pour l'ensemble du groupe, le guidage explicite de l'enseignante assure un encadrement plus efficace, notamment pour les élèves moyens et faibles. Ces résultats rejoignent les travaux de McKeown et Beck (2006), ainsi que ceux de Plessis-Bélair (2010), qui mettent en évidence l'importance de l'étayage pédagogique dans le développement des habiletés de compréhension.

Toutefois, une lecture différenciée des données montre que l'hypothèse peut être partiellement validée dans certains cas. Quelques élèves, comme l'élève 17, ont obtenu des performances supérieures en dyade, notamment dans les processus d'intégration et de métacognition. Ces résultats suggèrent que la lecture en dyade peut constituer un dispositif particulièrement bénéfique pour les élèves déjà autonomes, capables de mobiliser pleinement leurs ressources cognitives dans un contexte plus ouvert, comme le souligne Berzin (2005). L'émergence d'un conflit socio-cognitif dans la dyade, la responsabilisation individuelle et l'implication plus active peuvent, dans certains cas, mener à une meilleure appropriation du texte (Perret-Clermont, 2000 ; César et Santos, 2006).

En somme, l'hypothèse de recherche ne peut être validée globalement, mais elle révèle sa pertinence dans une perspective différenciée, où les bénéfices de la lecture en dyade dépendent fortement du profil cognitif, du niveau d'autonomie, et des habiletés interactionnelles de l'élève. Cette conclusion invite à dépasser une vision binaire des

dispositifs pédagogiques, pour adopter une posture nuancée, fondée sur la complémentarité des approches selon les besoins spécifiques des apprenants.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif de comparer les effets de deux modalités de lecture interactive — la lecture dirigée par l'enseignante et la lecture en dyade — sur la compréhension en lecture d'élèves de cinquième année du primaire. En mobilisant le modèle des cinq processus de compréhension proposés par Irwin (2007), cette étude a permis d'explorer en profondeur la manière dont différents types d'interaction influencent les processus cognitifs mobilisés lors de la lecture, ainsi que les performances individuelles des élèves.

Les résultats ont révélé que la lecture dirigée par l'enseignante, bien que plus structurée, ne se traduit pas nécessairement par une supériorité significative sur le plan statistique. Les moyennes générales ont montré un léger avantage pour cette modalité ($M = 19,42$) comparativement à la lecture en dyade ($M = 18,15$), mais cet écart ne s'est pas avéré significatif ($p = 0,15$). Toutefois, une analyse différenciée selon les processus cognitifs met en lumière des tendances importantes. La lecture dirigée favorise notamment les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus, particulièrement chez les élèves ayant un profil moyen ou en difficulté. L'encadrement explicite offert par l'enseignante semble en effet offrir des repères solides pour identifier l'information, établir des liens logiques et dégager les idées principales du texte.

À l'inverse, la lecture en dyade s'est révélée plus bénéfique dans le développement des processus métacognitifs. Ce dispositif, en favorisant les échanges entre pairs, stimule la régulation de la compréhension, l'autoréflexion et l'engagement actif. Chez les élèves disposant d'une plus grande autonomie ou d'habiletés

interactionnelles développées, ce contexte collaboratif a permis une mobilisation plus efficace des ressources cognitives, en lien avec les mécanismes du conflit socio-cognitif théorisés par Perret-Clermont (2000) et César et Santos (2006). Certains élèves, comme l'élève 17, ont ainsi atteint leur performance optimale en dyade, illustrant que les interactions symétriques peuvent soutenir l'appropriation du sens de manière significative.

L'analyse des cas individuels a également souligné la grande variabilité des effets selon les profils d'élèves. Les élèves forts ont maintenu de bonnes performances quelle que soit la modalité, tandis que les élèves faibles ont parfois bénéficié de l'encadrement de l'enseignante, ou au contraire du soutien d'un pair plus compétent. Ces observations soulignent l'importance d'une pédagogie différenciée, capable de répondre aux besoins diversifiés des apprenants.

Au-delà de la comparaison des dispositifs, cette recherche s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste, considérant l'apprentissage comme un processus dynamique qui prend sens dans l'interaction. Les résultats obtenus renforcent l'idée selon laquelle ni l'un ni l'autre des dispositifs n'est universellement supérieur. C'est plutôt dans leur articulation que réside le potentiel pédagogique : la lecture dirigée permet d'installer une base solide, tandis que la lecture en dyade favorise l'appropriation autonome et la co-construction du sens.

En somme, cette étude invite à dépasser une vision dichotomique de l'enseignement de la lecture pour envisager une alternance réfléchie et adaptée aux profils des élèves. Elle appelle les praticiens à accorder une attention accrue aux processus cognitifs mobilisés lors de la lecture, et à ajuster leurs interventions en fonction des besoins spécifiques identifiés. Sur le plan de la recherche, elle ouvre la voie à d'autres

études combinant méthodes quantitatives et qualitatives pour mieux cerner les dynamiques interactionnelles et leurs effets sur l'apprentissage.

En conclusion, l'intégration souple et complémentaire des deux modalités étudiées, dans une démarche pédagogique fondée sur l'observation fine et la différenciation, constitue une voie prometteuse pour renforcer les compétences en compréhension en lecture et favoriser la réussite scolaire de tous les élèves.

Références

Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues.

Québec français, (175), 48-51 .

Beaudoin, I. (2003). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant: relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant*. National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa .

Berzin, C. (2005). Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat: intérêt et limites. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 36(1), 7-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/spira.2005.1320>

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle: quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 105-126 .

Boubir, N. (2010). Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens. *Synergie Algérie*, 9 .179-189 ,

Brodeur, D. et Crawley, E. F. (2005). Program evaluation aligned with the CDIO standards. Dans. 2005 Annual Conference .

Bruggink, M., Swart, N., Lee, A. v. d. et Segers, E. (2022). *Putting PIRLS to use in classrooms across the globe : evidence-based contributions for teaching reading comprehension in a multilingual context*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2>

Bruner, J. S., Deleau, M. & Michel, J. (1983). Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. *Presses universitaires de France. paris* .

Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2015). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Puf .

César, M. et Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European journal of psychology of education*, 21, 333-346 .

Chapin, S. H., O'Connor, M. C. et Anderson, N. C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, Grades K-6*. Math Solutions .

Cloutier ,S. (2012). *L'étayage: agir comme guide pour soutenir l'autonomie: pour un enfant à son plein potentiel*. PUQ .

Croisetière, C. (2010). Former des lecteurs stratégiques au primaire. *Québec français*, (157), 54-55 .

Cunningham, A. E. et Zibulsky, J .(2011) .Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. *Handbook of early literacy research*, 3, 396-411 .

De Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42(2), 1 .15-134

Desrochers, A., Carson, R. et Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté*, 1, 47-83 .

Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences .

Dupin de Saint-André, M. (2016). Boushey, G. et Moser, J.(2015). Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire (2e

édition). Montréal, Québec: Chenelière Éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 186-187 .

Dupin de Saint-André, M. M.-G., 1. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lecttrure*, 2, 22-49.

https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Letttrure2_22.pdf

Florin, A. et Véronique, D. (2003). Chapitre 6. Apprentissage de la communication en milieu scolaire. *Les sciences cognitives et l'école*, 259-303 .

Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of learning disabilities*, 40 .210-225 ,(3)

Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse processes*, 23(3), 265 .

Giasson, J. (2004). *La lecture: de la théorie à la pratique*. De Boeck .

Giasson, J. (2011a). *La lecture : apprentissage et difficultés*. G. Morin .

Giasson, J. (2011b). Les stratégies de lecture. *Ressources facilitant l'apprentissage*. <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

Giglio, M. et Arcidiacono, F. (2017). *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. Peter Lang International Academic Publishers .

Graesser, A. C., Millis, K. K. et Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual review of psychology*, 48(1), 163-189 .

Hattie, J. (2009). Visibly learning from reports: The validity of score reports. *Online Educational Research Journal*, 1-15 .

Hemphill, L. et Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 426-451 .

Irwin, J. (2007). Teaching reading comprehension processes (3 e éd.). *Englewood Cliffs, NJ* .

Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363 .

l'alphabétisation, R. c. d. r. s. l. l. e. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, trousse d'intervention appuyée par la recherche. .

http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Langois, P. (2022, 2022). PROJECTION DE L'INDICE DE LITTÉRATIE AU QUÉBEC EN 2022 : UN PROGRÈS QUI MET EN LUMIÈRE UN ENJEU IMPORTANT. *Fondation pour l'alphabétisation, Montreal*.

https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2022/09/FPAL33_AlphaReussite5_Etude_20220907.pdf

Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177-211 .

Mazeau, M., Le Lostec, C. et Lirondière, S. (2016). *L'enfant dyspraxique et les apprentissages: coordonner les actions thérapeutiques et scolaires* .Elsevier Health Sciences .

McKeown, M. et Beck, I. (2006, 01/01). Encouraging young children's language interactions with stories. *Handbook of early literacy research*, 2, 281-294 .

Ministère de l'Éducation, d. L. e. d. S. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

Ministère de l'éducation, d. l. e. d. s. (2005). *Apprendre à lire: action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec .

Ministère de l'Éducation, d. L. e. d. S. (2010). *Plan d 'action sur La Lecture à L'école*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec .

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle: Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 508-533 .

Mullis, I. V., Martin, M. O. et Gonzalez, E. J. (2003). *PIRLS 2001 international report*. International Study Center Boston .

Orsolini ,M. et Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussions. *Cognition and instruction*, 9(2), 113-136 .

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>

Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., & Nicolet, M. . (2000). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. *Berne: Lang* .

Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. *Langage et pensée à la maternelle*, 13-41 .

Proulx, M.-È., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *McGill Journal of Education*, 43(1), 49-64 .

Py, B. et Grossen, M. (1997). *Interactions, médiations et pratiques sociales* .

Sánchez, C. et Makdissi, H. (2019). La genèse de l'expression causale dans le discours narratif du jeune enfant en contexte de lecture interactive avec sa mère. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 23-49 .

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2016). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. ESF .

Sempe, L. (2022). *School-level inequality and learning achievement: measurement, theory, and analysis based on the Programme for International Student Assessment (PISA)* [University of East Anglia]. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/canada-901942bb/>

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e édition revue et augmentée. e éd.). De Boeck supérieur .

Smith, M. W., Dickinson, D. K., Sangeorge, A. et Anastasopoulos, L. (2002). *Early language & literacy classroom observation*. Paul H. Brookes .

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation .

Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55 .

STATISTIQUE, I. D. L. (2012, décembre 2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d’horizon. *Fascicule 1, Vol 7* .

Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934 .

Takacs, Z. K., Swart, E. K. et Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739 .

Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., Marro, P. et Grossen, M. (2004). Interactions sociales et appropriation de stratégies par l'enfant pour résoudre un problème: quelles méthodes? *Bulletin de psychologie*, 57(1), 111-115 .

Trakulphadetkrai, N. V., Courtney, L., Clenton, J., Treffers-Daller, J. et Tsakalaki, A. (2017). The contribution of general language ability, reading comprehension and working memory to mathematics achievement among children with English as additional language (EAL): An exploratory study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* .

Trognon, A. (2007). *Psychologie sociale et ressources humaines*. Presses Universitaires de France .

Tubiana, M., Choisy, P., Descamps-Latscha, G., Jeammet, J., Michard, J., Le Moal, M., Léna, P., Nordmann, R., Revol, O. et Ricquier, D. (2010). Education pour la santé à l’école. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 194(3), 647-661 .

Vygotski, L. (1985). Pensée et langage suivi de Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski par J. Piaget, Messidor, Paris: *Éditions sociales* .

Winnykamen, F. et Lafont, L. (1990). Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition: le cas des habiletés motrices. *Revue française de pédagogie*, 23-30 .

Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38, 431-438 .

Appendice A

Questionnaire 1

La gardienne du musée

Partie 1 (Microprocessus)

Comprendre les informations de base dans les phrases.

1. Qui est Madame Moros et quel est son rôle au musée ?
2. Que signifie l'expression « Moi, on ne me regarde jamais comme ça ! » dans le contexte du texte ?
3. Pourquoi Madame Moros garde-t-elle une photo d'elle enfant ?

Partie 2 (Processus d'intégration)

Faire des liens entre les phrases et comprendre les inférences:

4. Pourquoi Madame Moros apprécie-t-elle particulièrement le tableau mal aimé ?
5. Quel lien peut-on établir entre les murmures d'admiration des visiteurs et les secrets que Madame Moros partage avec le portrait ?
6. Pourquoi le petit garçon observe-t-il Madame Moros en plus du tableau ?

Partie 3 (Macroprocessus)

Comprendre l'histoire globale et les idées principales :

7. Pourquoi le moment où Madame Moros protège l'enfant est-il important dans l'histoire ?
 8. Quel est le symbole de la peinture qui s'efface pour révéler un autre portrait en dessous ?
-

7. Comment la perception que les visiteurs ont de Madame Moros change-t-elle à la fin du récit ?

Partie 4 (Processus d'élaboration)

Aller au-delà du texte et faire des prédictions :

10. Imagine que Madame Moros décide de changer de rôle au musée après cette expérience. Quel poste pourrait-elle occuper et pourquoi ?
11. Que se serait-il passé si l'eau sale n'avait pas révélé un autre portrait sous la peinture?
12. Pourquoi l'auteur insiste-t-il sur la transformation physique de Madame Moros au fil de l'histoire ?

Partie 5 (Processus métacognitifs)

Évaluation de la compréhension, régulation de la lecture :

13. Quelle stratégie as-tu utilisée pour comprendre le texte ? (Exemples: relire certains passages, faire des liens avec tes propres expériences, utiliser le contexte pour deviner le sens des mots, poser des questions pendant la lecture, utiliser le dictionnaire etc.)
14. Quel passage t'a semblé le plus marquant et pourquoi ?
15. Si tu devais expliquer cette histoire à quelqu'un qui ne l'a jamais lue, quels seraient les trois éléments essentiels que tu mentionnerais ?

Appendice B

Formulaire de d'assentiment

(verbal)



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
 Comité d'éthique de la recherche

Comparaison de la compréhension en lecture en contexte de lecture interactive par l'enseignant et par les élèves en dyade chez les élèves de 5e année du primaire

Chercheuse principale : Mandana Esmkhanizanjani
Département des sciences de l'éducation
Directrice de recherche : Judith Beaulieu

Bonjour !

Je m'appelle Mandana, et je fais une recherche pour comprendre comment les enfants comme toi apprennent à mieux comprendre les histoires qu'ils lisent en classe. J'aimerais beaucoup que tu participes à cette recherche avec moi. Voici ce que cela implique :

1. **Qu'est-ce que tu vas faire ?**
 Tu vas lire des histoires en classe, soit avec ton enseignant(e), soit avec un(e) camarade. Après chaque lecture, tu répondras à quelques questions pour voir ce que tu as compris de l'histoire.
2. **Combien de temps cela va durer ?**
 Nous ferons cela une fois par semaine pendant 4 semaines. Chaque séance durera environ une heure.
3. **Est-ce que ça va être difficile ou dangereux ?**
 Non, tu vas simplement lire des histoires et répondre à des questions, tout comme tu le fais en classe. Il n'y a rien de dangereux.
4. **Est-ce que je dois participer ?**
 Non, tu n'es pas obligé(e) de participer si tu n'en as pas envie. Tu peux aussi décider d'arrêter à tout moment, même après avoir commencé. Il n'y aura aucun problème si tu choisis de ne pas participer. Ton refus de participer prime sur le consentement de ton parent.
5. **Est-ce que mes réponses seront secrètes ?**
 Oui, tout ce que tu fais et dis pendant cette recherche restera confidentiel. Personne ne saura que c'est toi qui as donné ces réponses. Cependant, la protection de la confidentialité de tes réponses ne pourra être garantie que si tu les gardes secrètes toi-même.

Est-ce que tu veux participer ?

Si tu es d'accord pour participer, tu peux me le dire, et nous commencerons ensemble. Si tu ne veux pas, c'est tout à fait correct aussi !