
L'effet de la lecture intensive dans une seconde langue, dans le cadre d'un apprentissage immersif

Auteur : Quanten, Isabeau

Promoteur(s) : Poncelet, Martine

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25252>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

**Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation**

L'effet de la lecture intensive dans une seconde
langue, dans le cadre d'un apprentissage immersif

Mémoire présenté par Isabeau QUANTEN en vue de l'obtention du
grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en
Enseignement

Promotrice : Martine Poncelet

Année académique 2025-2026



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

L'effet de la lecture intensive dans une seconde
langue, dans le cadre d'un apprentissage immersif

Mémoire présenté par Isabeau QUANTEN en vue de l'obtention du
grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en
Enseignement

Promotrice : Martine Poncelet

Année académique 2025-2026

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame Martine Poncelet, ma promotrice, pour le temps qu'elle m'a consacré, son accompagnement bienveillant et la qualité de ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie chaleureusement les directions et enseignantes des différents établissements qui m'ont accueillie et permis de mener cette étude. J'adresse une reconnaissance particulière aux titulaires qui ont accepté de lire chaque jour un quart d'heure avec leurs élèves, rendant possible la mise en œuvre de l'intervention. Je tiens également à remercier chaleureusement les élèves qui se sont prêtés à l'expérience, pour leur implication tout au long de la recherche.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude envers mes collègues pour leur accompagnement tant moral qu'intellectuel tout au long de mon parcours. Je souhaite également remercier particulièrement Cindy Poussart et Chloé Grave pour leur relecture minutieuse ainsi que leurs commentaires constructifs, qui ont été précieux dans l'amélioration de ce travail.

Je souhaite enfin remercier mon mari et mes enfants pour leur soutien quotidien, leur patience et leur encouragement tout au long de cette aventure académique. Je tiens à exprimer une gratitude toute particulière à ma fille, qui s'est investie dans la relecture de ce mémoire et dans la correction des fautes de syntaxe et d'orthographe, contribuant ainsi de manière précieuse à la qualité finale de ce travail.

Liste des figures

Figure 1 - Boite à moustaches - Fluence en lecture en néerlandais	34
Figure 2 - Graphique - ANOVA fluence en lecture en neerlandais	34
Figure 3 - Graphique - ANOVA Fluence en lecture en français.....	35
Figure 4 - Boites à moustaches - Compréhension à l'écrit en néerlandais.....	36
Figure 5 - Graphique - ANOVA Compréhension à l'écrit en français	37
Figure 6 - Graphique - ANOVA Vocabulaire	38
Figure 7 - Diagramme de dispersion - Fluence de lecture entre les deux langues.....	39
Figure 8 - Diagrammes de dispersion - vocabulaire, la compréhension à l'écrit et la fluence	40
Figure 9 - Diagrammes de dispersion - Fluence et compréhension à l'écrit.....	41

Liste des tableaux

Tableau 1 - Caractéristiques des groupes	24
Tableau 2 - Vue globale des épreuves (statistiques descriptives et d de Cohen).....	32
Tableau 3 - ANOVA Fluence en lecture en néerlandais	34
Tableau 4 - ANOVA Fluence en lecture en français	35
Tableau 5 - ANOVA Compréhension à l'écrit en français	37
Tableau 6 - ANOVA Vocabulaire.....	38

Table des matières

I.	INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
II.	INTRODUCTION THÉORIQUE	7
1.	L'IMMERSION LINGUISTIQUE	7
1.1	<i>Bilinguisme.....</i>	7
1.2	<i>L'enseignement en immersion linguistique.....</i>	9
2.	L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	11
2.1	<i>Les processus de lecture.....</i>	11
2.2	<i>La fluence et la compréhension de l'écrit.....</i>	13
2.3	<i>L'effet de l'apprentissage de la lecture dans une seconde langue.....</i>	15
3.	UNE LECTURE INTENSIVE	17
3.1	<i>L'effet Mathieu dans la lecture.....</i>	17
3.2	<i>Le lien entre la lecture et le vocabulaire.....</i>	18
3.3	<i>Le plaisir à la lecture (la lecture quotidienne).....</i>	19
III.	OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	21
IV.	MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	22
1.	PARTICIPANTS	22
1.1	<i>Modalités de recrutement.....</i>	22
1.2	<i>Caractéristiques de l'échantillon.....</i>	23
1.3	<i>Caractéristiques du groupe expérimental et du groupe de contrôle.....</i>	23
2.	LE TESTING.....	24
3.	MATÉRIEL DE MESURE.....	25
3.1	<i>L'épreuve de fluence en lecture en français.....</i>	25
3.2	<i>L'épreuve de fluence en lecture en néerlandais.....</i>	25
3.3	<i>L'épreuve de la compréhension à la lecture en français.....</i>	26
3.4	<i>L'épreuve de la compréhension à la lecture en néerlandais.....</i>	26
3.5	<i>L'épreuve de connaissance du vocabulaire.....</i>	28
4.	INTERVENTION	29
5.	LES MODALITÉS D'ANALYSE.....	29
V.	RESULTATS.....	31

1.	APPARIEMENT DU GROUPE EXPÉRIMENTAL AU GROUPE DE CONTRÔLE.....	31
2.	VUE D'ENSEMBLE DES DONNEES RECOLTEES.....	32
3.	LA FLUENCE EN LECTURE EN NEERLANDAIS	33
4.	LA FLUENCE EN LECTURE EN FRANÇAIS.....	35
5.	LA COMPRÉHENSION À L'ÉCRIT EN NÉERLANDAIS	36
6.	LA COMPRÉHENSION À L'ÉCRIT EN FRANÇAIS.....	37
7.	VOCABULAIRE.....	38
8.	ANALYSE DES CORRELATIONS.....	39
8.1	<i>Transfert linguistique</i>	39
8.2	<i>Les relations entre le vocabulaire, la compréhension et la fluence</i>	40
8.3	<i>La fluence comme une composante essentielle de la compréhension</i>	41
VI.	DISCUSSION	42
1.	LA FLUENCE EN LECTURE	42
2.	LA COMPREHENSION A L'ECRIT	43
3.	LE VOCABULAIRE	45
4.	FACTEURS INFLUENÇANT LES RÉSULTATS	45
4.1	<i>Effet école, effet maître</i>	45
4.2	<i>L'intervention</i>	46
4.3	<i>Le temps de l'intervention</i>	47
4.4	<i>La lecture en français</i>	47
VII.	CONCLUSION.....	48
VIII.	BIBLIOGRAPHIE	49
IX.	ANNEXES.....	52
	ANNEXE 1 : GRILLE D'UTILISATION DES INTELLIGENCES ARTIFICIELLES GÉNÉRATIVES POUR LE MÉMOIRE.....	52
	ANNEXE 2 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU PRÉTEST.....	54
	ANNEXE 3 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DU POSTTEST.....	55

I. Introduction générale

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), de nombreuses écoles primaires ont mis en place des programmes d'immersion, permettant aux élèves de développer des compétences linguistiques dans une langue étrangère tout en poursuivant leur cursus scolaire. Les élèves en immersion sont exposés à une langue étrangère qui devient la langue d'enseignement pour au moins 50 % du temps, tandis que la langue maternelle est utilisée le reste du temps (Nicolay et al., 2009).

Dans ce contexte, l'apprentissage de la lecture suscite un intérêt en tant que composante essentielle de l'apprentissage en primaire. Elle offre non seulement l'accès au langage écrit, mais elle donne aussi une ouverture à un vocabulaire plus vaste. À travers la diversité des textes rencontrés, les élèves sont exposés à une richesse lexicale bien supérieure à celle du langage oral quotidien. Cette exposition répétée à de nouveaux mots, dans des contextes variés et authentiques, favorise non seulement la mémorisation mais aussi la compréhension fine des significations et des nuances (Mol & Bus, 2011). Par conséquent, la pratique régulière de la lecture permet d'élargir le répertoire lexical des élèves, renforçant ainsi leur aisance à communiquer et à comprendre des discours complexes, ce qui constitue un atout majeur pour leur réussite scolaire (Bialystok et al., 2005; Braun, 2010).

Les écoles FWB disposent de la liberté de choisir la langue dans laquelle les enfants commencent l'apprentissage de la lecture. Les recherches montrent qu'il est plus aisé d'apprendre à lire dans une langue dite « transparente », où les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes sont clairement établies. Par ailleurs, les compétences acquises peuvent être transférées vers une autre langue (Bialystok et al., 2005 ; Braun, 2010 ; Lecocq et al., 2009). En ce sens, le néerlandais apparaît plus transparent que le français (Seymour et al., 2003). Il serait donc judicieux pour les élèves en immersion néerlandaise dans les écoles de la FWB de commencer leur apprentissage de la lecture dans cette langue, ce qui permettrait d'aborder ensuite la lecture en français sur une base solide.

Optimiser l'enseignement de la lecture dans une seconde langue devient donc un enjeu central. En s'appuyant sur l'idée que le niveau d'apprentissage de la lecture progresse avec le temps qui lui est consacré (Mol & Bus, 2011), cette recherche vise à examiner l'impact d'un programme de lecture intensive en néerlandais. Ce dispositif favoriserait l'amélioration de la lecture et du vocabulaire. De plus, le transfert inter linguistique reconnu (Bialystok et al., 2005) indique que les progrès en lecture néerlandaise devrait renforcer les compétences en lecture en français.

II. Introduction théorique

La réflexion théorique s'articule autour des enjeux complexes de l'immersion linguistique et de l'apprentissage de la lecture dans une seconde langue. Ce volet propose ainsi de clarifier les notions de bilinguisme et d'enseignement immersif, d'analyser les processus d'acquisition de la lecture et de mettre en lumière les spécificités propres à l'apprentissage de l'écrit dans un contexte bilingue. À travers une revue des principales recherches, il s'agit de dégager les facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves immergés dans une seconde langue, en portant une attention particulière à la fluence, la compréhension de l'écrit, l'effet Mathieu et l'impact de la lecture intensive sur l'enrichissement lexical.

1. L'immersion linguistique

Ce projet s'inscrit dans le cadre de l'enseignement en immersion linguistique, un contexte particulier où l'exposition à une seconde langue fait partie intégrante du parcours scolaire. L'immersion permet-elle réellement aux enfants de devenir bilingues ? À partir de quel niveau de compétence linguistique peut-on estimer qu'une personne est considérée comme bilingue ? Quels sont les bénéfices de ce type d'enseignement ? Le chapitre suivant cherchera à apporter des réponses à ces questions.

1.1 Bilinguisme

1.1.1 Définition

Définir le bilinguisme semble assez simple. Cependant, selon Hamers et Blanc (2000), ce concept présente une gamme de définitions allant d'une compétence minimale dans une seconde langue jusqu'à une parfaite maîtrise de celle-ci. Ainsi, Bloomfield (cité dans Hamers & Blanc, 2000) définit le bilinguisme comme la maîtrise d'une autre langue au même niveau que sa langue natale. À l'opposé, Macnamara (cité dans Hamers & Blanc, 2000) propose qu'un bilingue soit une personne ayant une compétence minimale dans l'une des quatre compétences linguistiques (compréhension orale, expression orale, lecture, écriture) dans une autre langue que sa langue maternelle. Entre ces deux extrêmes, il existe une large gamme de définitions.

Une autre définition, celle de Grosjean, (2015), mérite d'être soulignée : le bilinguisme correspond, selon cet auteur, à « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours ». Cette approche permet de mieux refléter la réalité des personnes bilingues, qui présentent des niveaux variés de compétence selon le contexte et l'usage quotidien. En effet, chez les bilingues, l'apprentissage et l'utilisation d'une langue dépendent souvent de la situation ou du domaine d'activité : par exemple, le travail, les études, la famille,

ou le sport. Certains domaines sont exclusivement pratiqués dans une seule langue, tandis que d'autres s'effectuent dans plusieurs langues, créant ainsi des zones de recouvrement linguistique. En conséquence, chaque bilingue possède généralement une langue dominante selon le contexte (Grosjean, 2015). Cette diversité d'usage et de compétence parmi les bilingues s'inscrit donc pleinement dans la définition proposée par Grosjean (2015), qui inclut les individus ayant des niveaux de compétence différents dans chaque langue, ceux qui ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture dans l'une ou l'autre langue, ceux dont la compétence est uniquement orale pour une langue et écrite pour l'autre, ainsi que, naturellement, ceux qui disposent d'une excellente maîtrise des deux langues. Cette conception élargie permet de comprendre que le bilinguisme ne se limite pas à une parfaite égalité de maîtrise linguistique, mais englobe une multitude de profils où chaque langue occupe une place particulière selon les besoins et les contextes rencontrés par l'individu au quotidien (Grosjean, 2015).

Dans le cadre de l'enseignement immersif, certains cours ou matières, telles que les mathématiques ou les sciences, sont dispensés dans une seconde langue. Par conséquent, il arrive que, pour ces domaines spécifiques, la langue dominante de l'élève devienne la langue cible. Par exemple, un élève peut connaître le terme « *gelijkzijdige driehoek* » en néerlandais sans en connaître l'équivalent en français. À l'inverse, il lui serait difficile de tenir une conversation sur des sujets familiaux dans la langue cible, car ce domaine relève généralement de la langue maternelle et du contexte familial.

1.1.2 Effet du bilinguisme

Outre la capacité à communiquer dans plusieurs langues, le bilinguisme procure également de nombreux avantages supplémentaires. En effet, Bialystok (2009) a effectué différentes recherches qui montrent que les bilingues ont une meilleure capacité de résolution de problèmes et un contrôle exécutif supérieur, incluant l'inhibition, le changement de tâche, la flexibilité cognitive et la mise à jour des informations en mémoire de travail. Étant donné que la production linguistique bilingue requiert l'implication constante du système de contrôle exécutif pour gérer l'attention portée à la langue cible, il est envisageable que cette expérience renforce ce système, le rendant plus robuste pour d'autres fonctions non verbales (Bialystok, 2009). Les bilingues démontrent également une meilleure capacité métalinguistique : ils possèdent une conscience accrue des caractéristiques abstraites de la langue (Nocus, 2024).

Cependant, le bilinguisme ne présente pas que des avantages. D'après Bialystok (2009), les études portant sur la maîtrise de la langue et la récupération lexicale montrent des lacunes chez les bilingues, tant dans l'étendue du vocabulaire que dans l'efficacité avec laquelle des éléments lexicaux spécifiques peuvent être récupérés y compris dans la première langue. Les raisons ne sont pas formellement établies (Bialystok, 2009). Une hypothèse est que les bilingues répartissent leur temps d'apprentissage entre deux langues, réduisant ainsi leur exposition à chacune. Une autre hypothèse est que les bilingues doivent fournir un effort supplémentaire pour accéder aux mots en raison de la nécessité d'inhiber l'autre langue (Nocus, 2024).

1.2 L'enseignement en immersion linguistique

Née dans les années 1960 au Canada, l'immersion bilingue scolaire précoce, également connue sous le nom « Enseignement d'une Matière Intégrée à la Langue Étrangère (EMILE) », a pour objectif de permettre aux enfants de développer des compétences linguistiques dans une seconde langue comparables à celles des enfants natifs de cette langue. En parallèle, les élèves acquièrent des connaissances dans d'autres matières scolaires, y compris leur langue maternelle, qui sont au moins équivalentes à celles des enfants non immergés (Nicolay et al., 2009).

L'immersion signifie donc qu'un groupe d'enfants qui parle une première langue reçoit toute sa scolarité ou une partie de celle-ci, une seconde langue comme langue d'enseignement. L'immersion repose sur deux postulats : à l'âge où commence l'immersion, c'est-à-dire 5 ans, une deuxième langue s'apprend de manière similaire à la première (1), et une langue s'apprend mieux dans un contexte stimulant qui améliore les fonctions langagières et expose l'enfant à des formes naturelles de la langue (2). Dans ce cadre, il existe 3 types d'immersion : l'immersion précoce totale, l'immersion précoce partielle et l'immersion tardive (Hamers & Blanc, 2000).

1.2.1 Les effets d'un enseignement en immersion linguistique

Braun (2010) cite plusieurs chercheurs qui ont étudié les programmes d'immersion, notamment Lambert et Tucker (1972 et 1973), Genesee (1987) et Swain et Lapkin (1982). Ils ont comparé les progrès des élèves à ceux de groupes témoins dans des études longitudinales. Les conclusions de ces études concernant le développement bilingue précoce montrent non seulement qu'il n'y a aucun retard en langue maternelle en compréhension et expression orale, mais également que les performances en mathématiques et en sciences sont similaires à celles des élèves en programme ordinaire. Cependant, les élèves en immersion accusent un retard au

début de l'apprentissage à la lecture qu'ils rattrapent au plus tard en troisième année primaire. Les élèves en immersion comprennent l'oral, l'écrit et le vocabulaire de la langue cible aussi bien que les natifs, bien que leurs productions écrites et orales ne soient pas considérées comme équivalentes à celles des locuteurs natifs. Enfin, ils ont également constaté des effets positifs sur le développement cognitif et intellectuel (Braun, 2010).

Poncelet et Gillet (2020) ainsi que Nicolay et ses collègues (2009) partagent l'avis de Braun (2010) selon lequel l'apprentissage précoce de deux langues n'entrave ni le développement linguistique ni le développement cognitif, et pourrait même stimuler certains aspects de ce dernier. D'après leur analyse, les performances des enfants en immersion dans des tâches évaluant l'attention et les fonctions exécutives sont soit comparables, soit meilleures, mais jamais inférieures. Il semble par la suite que les bénéfices cognitifs identifiés à un certain moment dans l'apprentissage de l'enfant ne sont pas forcément constants et que leur expression peut varier au fil du temps (Poncelet & Gillet, 2020).

1.2.2 L'immersion en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le programme d'immersion en FWB a été instauré le 13 juillet 1998 à la suite d'une modification du décret. Ce programme offre l'occasion d'apprendre le néerlandais, l'anglais ou l'allemand comme seconde langue par immersion (Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007 ; Lecocq et al., 2007).

Les modalités de l'immersion en FWB peuvent varier selon les établissements : durée d'exposition, répartition de l'exposition, alphabétisation dans la langue cible ou maternelle constituent quelques-uns des paramètres principaux (Braun, 2010). L'élève peut commencer son parcours en immersion en dernière année de l'enseignement maternel, en troisième année de l'enseignement primaire ou en première année de l'enseignement secondaire. Ce programme prévoit qu'une partie de l'emploi du temps hebdomadaire soit dédiée à l'immersion, avec un minimum de 8 périodes et un maximum de 21 périodes (Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). Il peut donc y avoir une importante variation entre les écoles. Cette différence dans le nombre de périodes programmées dans le planning peut avoir un impact sur la maîtrise de cette seconde langue. C'est pour cette raison que, dans cette étude, seules les écoles en immersion dont les élèves ont commencé leur parcours d'immersion dès la maternelle et bénéficient de 12 périodes d'immersion hebdomadaires sont incluses.

En plus, la FWB n'impose pas un curriculum spécifique pour l'immersion. Le choix des matières données en seconde langue n'est pas imposé. Ainsi, les écoles d'immersion choisissent librement si les enfants apprennent à lire dans leur langue maternelle, dans la langue cible ou dans les deux langues simultanément. Cependant, seul le français, le néerlandais, l'anglais et l'allemand peuvent être proposées comme langues d'enseignement (Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). Et pourtant, le choix de la langue dans laquelle cet apprentissage à la lecture a lieu n'est pas anodin. Il impacte l'accessibilité à lecture des deux langues.

2. L'apprentissage de la lecture

Les élèves, de 3^e année primaire, concernés par cette étude, savent déjà lire. Toutefois, pour mieux comprendre l'importance du choix de la langue pour l'apprentissage de la lecture, et pour mieux cerner les difficultés spécifiques rencontrées, ce chapitre présente les mécanismes d'acquisition de la compréhension écrite. Cette démarche permet de situer les enjeux liés à l'apprentissage de la lecture dans le contexte particulier de l'immersion linguistique et d'identifier les facteurs qui peuvent influencer la réussite des élèves dans la maîtrise de la compréhension de l'écrit.

En effet, la lecture est un processus cognitif, que le lecteur expert utilise généralement de manière automatique et sans en être conscient. Cependant, pour l'apprenti lecteur, cela n'est pas si évident puisque pour avoir accès à la compréhension d'un mot, il doit savoir gérer l'ensemble du processus spécifique à la lecture qui va du traitement des lettres qui le constituent jusqu'à son identification (Morais et al., 2004). Ce n'est qu'après avoir développé les compétences de base, que la compréhension, enrichie par le vocabulaire, devient la plus importante (Mol & Bus, 2011).

2.1 Les processus de lecture

2.1.1 Le modèle de lecture à double voie

Le modèle de lecture à double voie décrit deux mécanismes distincts permettant la reconnaissance et la lecture des mots écrits.

La première voie, appelée procédure de conversion graphophonémique ou assemblage, consiste à transformer chaque graphème en son correspondant phonémique. La seconde voie, la voie lexicale ou adressage, repose sur un accès direct à une représentation orthographique déjà stockée en mémoire.

Le recours à l'une ou l'autre de ces procédures dépend de la nature du mot : l'assemblage est principalement utilisé pour les mots réguliers inconnus, tandis que la voie lexicale permet la reconnaissance rapide des mots familiers ou irréguliers (Coltheart et al., 1993 ; Comblain, 2023).

2.1.2 L'apprentissage initial de la lecture

Au début de l'apprentissage de la lecture, l'élève ne maîtrise pas encore les deux méthodes de déchiffrage. Selon Share (1995), l'apprentissage de la lecture consiste à reconnaître progressivement les mots écrits pour accéder directement à leur signification et à leur prononciation. Il place le décodage et le recodage phonologique au cœur de l'acquisition de la lecture. Pour lui, il s'agit d'un mécanisme d'autoapprentissage, fondé sur deux processus, phonologiques (la procédure d'assemblage) et orthographiques (la procédure d'adressage), qui contribuent indépendamment à l'acquisition d'une reconnaissance fluide des mots.

La composante phonologique est primordiale. Elle correspond à la capacité d'utiliser la connaissance des correspondances graphème-phonème pour identifier les mots inconnus (Share, 1995). La difficulté de la lecture est influencée par le niveau de correspondance entre graphème et phonème. Ainsi dans les langues « transparentes » comme le finnois, l'italien ou l'espagnol, les lettres correspondent de façon constante aux sons. Tandis que le système de correspondance est irrégulier et complexe dans les langues « opaques » ou « profondes » comme l'anglais (Seymour et al., 2003). Le néerlandais est classé par Seymour et al. (2003) parmi les langues avec une profondeur orthographique intermédiaire tandis que le français est doté d'une orthographe profonde. Son rapport montre que les enfants francophones de première primaire montrent une précision nettement inférieure et une vitesse de lecture plus lente pour les mots familiers par rapport aux enfants néerlandophones du même âge.

La deuxième composante, la composante orthographique correspond à la capacité à stocker et à récupérer les informations orthographiques spécifiques aux mots. Chaque fois qu'un enfant arrive à lire un mot qu'il ne connaît pas, il enregistre la façon dont ce mot s'écrit. Quelques expositions suffisent généralement pour qu'il en retienne l'orthographe. Ainsi, la fréquence d'exposition et la réussite des identifications antérieures jouent un rôle déterminant dans la reconnaissance de ces mots. Les mots fréquents sont rapidement identifiés visuellement, même sans recours intense aux processus phonologiques (Share, 1995).

2.1.3 Le développement des voies de lecture dans un contexte immersif

Dans les contextes d'enseignement immersif, où la lecture est apprise dans une langue étrangère, les élèves s'appuient plus longtemps sur le décodage phonologique. Leur vocabulaire encore limité retarde l'apparition de l'effet de fréquence. Ainsi, les élèves francophones ayant appris à lire initialement en néerlandais tendent à utiliser davantage la procédure d'assemblage, tandis que ceux ayant appris à lire d'abord en français accèdent plus rapidement à la procédure d'adressage (Lecocq et al., 2009).

Ce phénomène s'explique également par la nature du système orthographique de la langue d'apprentissage : la transparence orthographique joue un rôle déterminant dans la facilité avec laquelle les élèves acquièrent les compétences de décodage. L'idée selon laquelle les compétences de recodage phonologique se développent plus facilement dans les systèmes orthographiques transparents que dans les systèmes orthographiques moins transparents est, d'après Lecocq et al. (2009), également étayée par des études menées sur l'acquisition de la lecture dans une seconde langue. Ces recherches montrent que même les enfants ayant peu de connaissances dans la langue la plus transparente réussissent mieux. Cela signifie qu'il pourrait être bénéfique d'apprendre à lire d'abord dans la langue où les relations entre lettres et sons sont les plus simples.

2.2 La fluence et la compréhension de l'écrit

La rapidité d'acquisition de la fluence varie selon la langue. Selon Seymour et al. (2003), la plupart des enfants européens lisent facilement des mots dès la fin de leur première année scolaire. Cependant, ceux qui apprennent en français, portugais, danois ou anglais mettent plus de temps à maîtriser la lecture. Ce n'est pas parce qu'ils commencent à apprendre à lire plus tard ou qu'ils connaissent moins les lettres. C'est à cause de la langue elle-même, tant au niveau de la complexité syllabique que de la transparence (Seymour et al., 2003).

Une fois que la reconnaissance des mots est efficace et fluide, le lecteur peut libérer des ressources cognitives et attentionnelles pour les consacrer à la compréhension du texte. Cependant, la compréhension ne repose pas uniquement sur le décodage, mais également sur d'autres compétences telles que le vocabulaire, la syntaxe ou la capacité à faire des inférences (Comblain, 2023).

Ce qui se traduit dans la définition de la fluence proposée par Zorman et ses collègues (2008) :

La fluence comprend l'automatisation de la reconnaissance des mots, l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, le choix des moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte. Toutes ces activités cognitives impliquées dans la fluence de lecture doivent pouvoir être mises en œuvre de façon implicite sans nécessiter d'attention consciente. Si la fluence de lecture facilite la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation du texte, elle participe aussi à la compréhension dans la mesure où grouper les mots en sens, faire des pauses, mettre l'intonation nécessite un premier niveau d'interprétation du sens du texte (Zorman et al., 2008).

Ainsi, au début de l'apprentissage de la lecture, le décodage et les compétences associées sont le plus importants pour la compréhension du lecteur. Vers la fin des années en primaire, ce sont plutôt le vocabulaire et les compétences en langage oral qui influencent la compréhension en lecture. Une moins bonne maîtrise du langage oral pourrait donc jouer un rôle dans la lecture dans une deuxième langue (Comblain, 2023).

La fluence en lecture est étroitement liée au temps consacré à la pratique de la lecture. Elle s'améliore grâce à une pratique régulière et soutenue. De nombreuses études ont démontré que la vitesse de reconnaissance des mots ainsi que la rapidité du parcours textuel dépendent directement du temps passé à lire et de la diversité des textes lus. Par ailleurs, la méthode de la lecture répétée semble avoir des effets positifs sur l'amélioration de la fluence et de la compréhension, notamment chez les lecteurs rencontrant des difficultés (Zorman et al., 2008).

En somme, puisque la quantité de lecture favorise le développement de la fluence, et que cette dernière améliore significativement la compréhension de l'écrit, il apparaît particulièrement pertinent d'envisager une augmentation du temps consacré à la lecture. En multipliant les occasions de lire, les élèves renforcent non seulement leur capacité à reconnaître rapidement les mots et à décoder les textes, mais aussi leur compréhension globale, grâce à l'enrichissement du vocabulaire et à la maîtrise des compétences linguistiques essentielles, notamment dans des contextes d'apprentissage en immersion linguistique.

2.3 L'effet de l'apprentissage de la lecture dans une seconde langue

Lorsqu'un enfant débute l'apprentissage de la lecture dans une seconde langue, une question fondamentale se pose : qu'advient-il alors de la lecture dans sa langue maternelle ? Cette interrogation soulève de nombreux enjeux, notamment en ce qui concerne le développement des compétences de lecture, le transfert possible des acquis, ou au contraire, les difficultés spécifiques qui pourraient émerger.

Selon la théorie de la sensibilité structurale (Kuo & Anderson, cités par Nocus, 2024), être bilingue pousse à faire attention aux structures des langues, puisqu'on est sans cesse amené à jongler avec les différences et les ressemblances linguistiques. Les bilingues repèrent souvent ce qui est commun entre leurs langues (Nocus, 2024). Bialystok et ses collègues (2005) ont d'ailleurs montré qu'un des atouts du bilinguisme est qu'on peut utiliser les mêmes méthodes de lecture dans les deux langues. Selon eux, les élèves peuvent transférer facilement ce qu'ils ont appris pour lire dans une langue vers l'autre, ce qui accélère leur apprentissage et enrichit leur façon de lire. Les compétences métalinguistiques, surtout la conscience phonologique, sont à la base de ce transfert entre les langues. Une fois qu'un enfant a développé cette conscience dans sa première langue, il peut s'en servir dans la seconde pour apprendre plus facilement à lire. Mais attention, ces effets se voient surtout à l'écrit, et pas forcément à l'oral. Un enfant peut avoir de bonnes compétences orales dans une langue, sans pour autant qu'il en soit de même pour la seconde. En revanche, le niveau qu'un enfant atteint en lecture et en écriture dans sa première langue donne souvent une bonne idée de celui qu'il aura en lecture et en orthographe dans sa seconde langue (Nocus, 2024).

Dans la présente étude, nous nous intéressons spécifiquement à l'apprentissage de l'écrit dans le cadre d'un enseignement en immersion en FWB. En FWB, plusieurs recherches ont déjà exploré l'effet de l'apprentissage de la lecture dans une langue différente de la langue maternelle. Voici un aperçu des principales conclusions issues de ces travaux, mettant en lumière les particularités, les avantages ainsi que les défis rencontrés par les élèves en contexte d'immersion linguistique.

Dans une étude longitudinale, Lecocq et al. (2009) ont comparé l'apprentissage de la lecture chez des enfants francophones en immersion néerlandaise, en s'intéressant à l'influence de la maîtrise orale et de la transparence orthographique. Il en ressort que la structure transparente du néerlandais favorise le décodage phonologique, même chez les enfants au vocabulaire limité, tandis que le français, plus opaque, conduit à une stratégie basée sur la reconnaissance globale

des mots. La langue de l'enseignement détermine donc les procédures de lecture utilisées. Ils constatent que les enfants ayant appris à lire en néerlandais (système transparent) ont rattrapé le niveau des monolingues français en seulement quelques mois lorsqu'ils ont commencé la lecture en français. À l'inverse, ceux ayant commencé par le français ont mis beaucoup plus de temps à atteindre un bon niveau de lecture en néerlandais. Selon Lecocq et al. (2009), la performance en lecture est fortement corrélée avec le niveau de vocabulaire en langue seconde. Les élèves éprouvent des difficultés à développer leur stock orthographique en raison du manque de vocabulaire. Les résultats indiquent que les lecteurs ne peuvent pas bénéficier de l'effet de fréquence des mots sans avoir acquis de bonnes compétences orales dans cette langue (Lecocq et al., 2009).

Nicolay et ses collègues (2009) ont examiné comment l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture en anglais (une langue opaque) influence le développement de ces compétences en français chez des enfants francophones en immersion. Leur étude montre que, bien qu'un retard temporaire apparaisse au début dans la compréhension de la lecture et l'orthographe globale, les enfants transfèrent rapidement leurs acquis pour les graphèmes communs aux deux langues. Après une année d'apprentissage formel du français écrit, leur niveau rattrape celui des enfants non immergés. Ainsi, l'immersion en anglais n'entraîne pas d'effet négatif durable sur la maîtrise du français, car le retard initial est vite compensé grâce aux capacités de transfert linguistique des enfants.

Braun (2010) a réalisé une recherche concernant les impacts de l'immersion sur la compréhension de la lecture dans la langue maternelle en FWB. Elle comprenait une population d'immersion, une population en parcours traditionnel et une population de semi-immersion tardive. Il a observé que les élèves en immersion affichent généralement une meilleure compréhension de la lecture comparativement à leurs homologues du groupe traditionnel ou du groupe en immersion semi-tardive. Cette meilleure compréhension en lecture semble souvent associée à une lecture qui exploite davantage l'inférence, la déduction, la lecture fine ou globale. D'après les auteurs, une piste explicative de cet avantage est identifiée par la constatation d'un lien entre la capacité à envisager plusieurs solutions à un problème grâce à une exploration cognitive étendue, et celle de réfléchir consciemment sur la structure d'une langue en contrôlant volontairement les règles de grammaire et de syntaxe. Les élèves en immersion, grâce à leur exposition à la deuxième langue, démontrent de meilleures performances dans ces deux derniers domaines. Cependant, Braun (2010) souligne qu'un temps de maturation d'au moins trois ans est nécessaire pour voir des effets significatifs, particulièrement dans le domaine cognitif.

Aux Pays-Bas, Van Der Leij et al. (2010) ont étudié l'apprentissage de la lecture et du vocabulaire en néerlandais en langue maternelle et en anglais comme seconde langue. Ils ont constaté que l'enseignement simultané du néerlandais et de l'anglais améliore l'acquisition de la lecture et du vocabulaire chez les jeunes élèves dans les deux langues lorsque le temps total consacré à la lecture dans les deux langues est identique à celui utilisé pour les monolingues. Leurs résultats montrent de meilleures performances en fluence, en compréhension de lecture et en connaissance orthographique (Van Der Leij et al., 2010).

En somme, l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde, en particulier dans des contextes d'immersion, révèle la complexité et la richesse des interactions entre langues chez l'enfant bilingue. Les recherches examinées montrent que le transfert des compétences de lecture, facilité par la conscience métalinguistique et la similarité des systèmes d'écriture, peut accélérer le développement de l'alphabétisation dans les deux langues. Néanmoins, le niveau de maîtrise du vocabulaire dans la langue seconde reste un facteur déterminant pour une lecture efficace et autonome.

3. Une lecture intensive

Comme nous avons pu le constater précédemment, la fréquence de la lecture est fortement corrélée avec la fluidité et la compréhension à l'écrit. Ainsi, il apparaît pertinent de s'intéresser à l'effet de la lecture intensive, c'est-à-dire à l'impact d'une exposition régulière et soutenue aux textes sur le développement des compétences en lecture.

3.1 L'effet Mathieu dans la lecture

Mol et Bus (2011) ont effectué une méta-analyse sur l'effet de l'exposition à l'écrit du début de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Les principales conclusions de cette méta-analyse s'accordent, selon les auteurs, avec le modèle développemental de la compréhension de la lecture, de la lecture technique et de l'orthographe. Ce modèle postule que l'exposition à l'écrit constitue une force motrice essentielle dans le processus d'acquisition de l'alphabétisation. Les auteurs suggèrent qu'une initiation précoce à la lecture partagée de livres engendre une spirale causale, où l'exposition à l'écrit favorise le développement du langage et de la lecture, lesquels à leur tour accroissent la quantité d'expositions à l'écrit. En effet, les lecteurs plus habiles tendent à lire davantage et ils démontrent une meilleure compréhension ainsi que des compétences techniques supérieures en lecture et en orthographe (Mol & Bus, 2011).

Stanovich (cité dans Duff et al., 2015) parle de l'« effet Mathieu » pour décrire ce phénomène de cercle vertueux ou vicieux. Le terme « Mathieu » vient d'un passage de la Bible et signifie que les avantages s'accumulent pour ceux qui en ont déjà, alors que ceux qui sont en difficulté s'enfoncent encore plus. En lecture, ça veut dire que les écarts entre bons et moins bons lecteurs peuvent se creuser au fil du temps : plus on est à l'aise avec la lecture, plus on progresse rapidement, et inversement, ceux qui peinent risquent de prendre encore plus de retard (Duff et al., 2015).

D'après Locher et Pfof (2020), l'élément clé de l'effet Mathieu est l'hypothèse selon laquelle la différence en lecture résultent principalement des différences d'habitudes de lecture, notamment du temps consacré à cette activité. En d'autres mots, les lecteurs qui lisent beaucoup augmentent leur qualité de lecteur et un cercle vertueux se crée (Locher & Pfof, 2020). Des données empiriques étayent l'hypothèse de Stanovich (cité dans Duff et al., 2015). Allington (cité dans Duff et al., 2015), par exemple, constate qu'en première année, les bons lecteurs lisent trois fois plus de mots que les lecteurs faibles. Puis, d'après Juel (cité dans Duff et al., 2015), les bons lecteurs de la 3^e ou 4^e année primaire lisent à la maison plus souvent que les mauvais lecteurs. Et encore, Martin-Chang (cité dans Duff et al., 2015) a constaté qu'il existe une corrélation entre la vitesse de lecture et la quantité de lecture.

En somme, la compréhension en lecture suit un modèle de causalité réciproque. Plus on lit, meilleure devient la compréhension écrite, et inversement, une bonne compréhension à l'écrit encourage davantage la lecture (Mol & Bus, 2011).

3.2 Le lien entre la lecture et le vocabulaire

Il est légitime de se demander dans quelle mesure la lecture contribue réellement à l'enrichissement lexical des élèves. Peut-on dire que l'acte de lire, au-delà de la compréhension, offre une opportunité unique d'acquérir de nouveaux mots et d'affiner leur usage ?

Pour Giasson (1994), le lien entre le vocabulaire et la lecture est clair puisque la connaissance du vocabulaire influence la compréhension d'un texte, et la lecture enrichit le vocabulaire. Selon l'auteur, la majorité des nouveaux mots, acquis par les élèves à partir du deuxième cycle du primaire, proviennent de la lecture. Les élèves apprennent en lisant le vocabulaire dans un contexte. Un lecteur efficace utilise d'abord ce contexte pour comprendre un mot nouveau ; si cela ne suffit pas, il évalue l'importance de ce mot pour la compréhension du texte afin de savoir s'il est nécessaire de recourir à un dictionnaire. Il ne dégage probablement pas le sens

approfondi du mot dès la première lecture. Néanmoins, c'est en lisant le même mot dans d'autre contexte que l'enfant va enrichir la signification de ce mot (Giasson, 1994).

Duff et al. (2015) ont étudié l'effet Matthieu afin de voir à quel point les compétences en lecture pourraient être liées au taux de croissance du vocabulaire en se basant sur l'hypothèse selon laquelle le développement de la lecture pourrait avoir un impact significatif sur l'exposition d'un enfant à de nouveaux mots. En effet, les documents imprimés contiennent généralement beaucoup plus de mots peu fréquents que le langage oral. La lecture de textes peut donc offrir des opportunités pour progresser dans le développement du vocabulaire. Cependant, au début de l'apprentissage, le développement du vocabulaire se fait plutôt par le langage oral que par l'écrit. Les apprentis lecteurs travaillent d'abord leur connaissance phonologique et sémantique des mots, ce qui les rend moins exposés aux nouveaux mots. Ce n'est qu'une fois que les enfants acquièrent davantage d'expérience en lecture, vers l'âge de huit ou neuf ans, que l'on commence à associer plus clairement le développement du vocabulaire avec les expériences de lecture (Duff et al., 2015). L'étude de Duff et al. (2015) montre qu'entre 8 et 16 ans, la lecture contribue à hauteur de 8 % à l'enrichissement du vocabulaire.

À la lumière des études et analyses mentionnées ci-dessus, il apparaît raisonnable de supposer qu'une exposition intensive à la lecture dans une seconde langue aura un impact positif sur la compréhension à l'écrit ainsi que sur l'enrichissement du vocabulaire. Les mécanismes observés dans la langue maternelle, tels que l'effet Mathieu et le rôle déterminant de la fréquence de lecture, laissent penser que des bénéfices similaires pourraient être attendus lors de l'apprentissage d'une seconde langue. Ainsi, promouvoir la lecture régulière dans une langue additionnelle constitue une stratégie prometteuse pour développer simultanément les compétences linguistiques et lexicales des apprenants.

3.3 Le plaisir à la lecture (la lecture quotidienne)

Si la lecture pendant le temps libre favorise l'enrichissement du vocabulaire et améliore la compréhension à l'écrit (Mol & Bus, 2011), il devient primordial de cultiver le plaisir de lire chez les élèves. En effet, transmettre le goût de la lecture permet de créer une dynamique positive où les enfants sont naturellement enclins à ouvrir un livre, à explorer de nouveaux univers et à approfondir leurs compétences linguistiques. Ainsi, l'expérience de lecture, lorsqu'elle est associée au plaisir, se transforme en un moteur efficace d'apprentissage et de développement personnel.

Cela nécessite non seulement une grande diversité de livres adaptés au niveau et aux goûts des enfants, mais également de prévoir, à un moment régulier dans la semaine, du temps dédié à la lecture aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. Ces périodes de lecture personnelle offrent aux élèves l'opportunité de lire un livre de leur choix sans interruption. Elles ont un impact significatif sur les attitudes et la motivation de lecture des élèves (Giasson & Saint-Laurent, 1999).

Dans ce cadre, le curriculum « quartiermakers » (Gobyn et al., 2019) prévoit un quart d'heure chaque jour pendant lequel tous les élèves et les enseignants de l'école peuvent lire librement. En permettant aux élèves de choisir leurs propres textes et de lire davantage, les enfants seront progressivement incités à lire plus fréquemment. Cependant, il est nécessaire que les élèves fassent un retour sur ce qu'ils lisent, car c'est à ce moment-là qu'ils travaillent avec le contenu du texte. Le retour peut être fourni de différentes manières : les élèves peuvent parler de ce qu'ils ont lu, dessiner une image de la scène la plus marquante pour eux, résumer ce qu'ils ont lu en une phrase (écrite ou orale), etc. Afin que le programme fonctionne, il est important d'offrir la gamme de livres la plus large possible en termes de genre de livre, et tous adaptés à l'âge des enfants (Gobyn et al., 2019).

III. Objectifs et hypothèses de recherche

À la lumière des théories et études présentées ci-dessus, notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'enseignement en immersion et vise à explorer l'impact d'une lecture intensive dans la langue cible, ici le néerlandais, sur le développement linguistique des élèves. Plusieurs travaux ont montré que l'apprentissage de la lecture dans la langue cible ne compromet pas le développement de la langue première, et qu'un transfert des compétences s'opère entre les deux langues, particulièrement lorsque la langue cible est transparente comme le néerlandais.

En s'appuyant sur les acquis de la recherche concernant l'effet Mathieu et le rôle essentiel de la pratique régulière de la lecture dans le développement linguistique, cette étude vise à examiner l'impact d'une période quotidienne de lecture intensive – soit quinze minutes supplémentaires en néerlandais – sur les habiletés de lecture et l'enrichissement lexical des élèves dans un environnement immersif.

Sur cette base, nous formulons les objectifs suivants : examiner comment une pratique régulière et intensive de la lecture en néerlandais influence la compréhension à l'écrit, la fluence et l'acquisition du vocabulaire, tant en néerlandais qu'en langue première. Nous cherchons également à déterminer si les bénéfices observés dans la langue cible se répercutent sur la langue maternelle, confirmant ainsi l'existence d'un effet de transfert.

Les hypothèses formulées découlent directement des éléments théoriques évoqués :

- (1) l'exposition accrue au néerlandais écrit favoriserait une progression de la fluidité en lecture dans cette langue ;
- (2) cette amélioration se répercuterait positivement sur la fluidité en lecture dans la langue première, grâce à des mécanismes de transfert linguistique ;
- (3) les élèves verraient leur compréhension écrite en néerlandais renforcée ;
- (4) elle favoriserait également une meilleure compréhension à l'écrit dans la langue première ;
- (5) le vocabulaire néerlandais des élèves connaîtrait une augmentation, puisque la lecture régulière expose à une plus grande diversité de mots et de contextes.

Ces hypothèses s'appuient sur les mécanismes de transfert interlinguistique, le rôle de la fréquence de lecture, et sur l'effet Mathieu, tout en soulignant l'importance de la fluence comme condition essentielle à la compréhension. Leur validation reposera sur l'analyse des résultats obtenus auprès d'élèves en contexte d'immersion linguistique qui ont bénéficié de 15 minutes de plus que le groupe de contrôle.

IV. Méthodologie de la recherche

1. Participants

Le public cible de cette étude est constitué d'élèves de troisième année primaire au sein de la FWB, ayant appris à lire en néerlandais dans le cadre de l'enseignement en immersion linguistique. Le choix d'intervenir à ce stade précis du parcours scolaire s'explique par le fait qu'en troisième primaire, les compétences de base en lecture sont généralement considérées comme acquises, ce qui permet d'évaluer plus finement l'impact d'une exposition régulière à la lecture sur le développement du vocabulaire et la compréhension écrite.

1.1 Modalités de recrutement

Les modalités de recrutement, tout comme les documents explicatifs remis aux directions d'école, aux parents et aux élèves, ont été préalablement soumis à l'examen du comité d'éthique. Ce dernier a validé l'ensemble des procédures et supports utilisés, garantissant ainsi le respect des principes de confidentialité, de consentement éclairé et de protection des participants tout au long de la recherche.

Le recrutement des participants s'est effectué par contact téléphonique et par l'envoi de lettres aux directions des établissements proposant l'immersion linguistique au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), afin de les informer du projet de recherche en cours. Pour cibler spécifiquement les écoles dans lesquelles la lecture est enseignée en néerlandais et garantir l'homogénéité de l'échantillon dès les premiers échanges, une demande d'informations complémentaires a été adressée aux établissements intéressés. Il leur était demandé de préciser le nombre d'heures d'enseignement en immersion ainsi que la langue utilisée pour l'apprentissage de la lecture. À la suite de ces démarches, quatre écoles ont répondu favorablement à la sollicitation, dont deux établissements disposant chacun de deux classes en immersion. Cela a permis d'inclure un total de six classes dans l'étude, constituant ainsi un échantillon représentatif pour l'analyse.

Après, une autorisation parentale a été sollicitée par une lettre expliquant les modalités et les objectifs de la recherche. Un certain nombre de parents n'ont pas répondu favorablement à cette demande, ce qui a conduit à l'exclusion de leurs enfants du dispositif expérimental.

Enfin, avant de procéder au prétest, le chercheur a pris le temps d'expliquer aux élèves, avec des mots simples, adaptés à leur âge, le but de l'étude ainsi que le déroulement des tests. Il leur a également présenté la modalité du quart d'heure de lecture supplémentaire qu'ils allaient

effectuer en classe avec leur enseignant. Grâce à ces explications claires, les élèves ont pu donner leur consentement éclairé pour participer à l'étude. Seuls quelques élèves ont choisi de ne pas prendre part à la recherche.

1.2 Caractéristiques de l'échantillon

Au total, l'échantillon se compose de 77 élèves de troisième année primaire, issus de six classes provenant de quatre écoles différentes. Ils sont tous inscrits dans des écoles de la FWB, où le français est la langue principale d'enseignement et le néerlandais la langue cible du programme d'immersion de 12 périodes. Tous ces élèves ont initialement appris à lire en néerlandais dans le cadre de l'enseignement en immersion linguistique. Pour une majorité d'entre eux, le français constitue la langue maternelle, tandis que quelques élèves ont le néerlandais comme langue première ou parlent encore une autre langue à la maison. On note que certains élèves sont bilingues.

Les six classes impliquées dans cette étude proviennent de quatre établissements scolaires présentant des niveaux socio-économiques variés au sein de l'échantillon. Les scores s'étendent de 8 à 18 points. Cette diversité est susceptible d'influencer les résultats en matière d'acquisition du vocabulaire et de compréhension écrite ; elle sera intégrée à l'analyse des données.

Il est également important de signaler qu'il y a une grande variabilité dans la taille des classes. La plus petite classe contient 10 élèves contre 22 élèves pour la plus grande classe. Par ailleurs, il convient de noter que les classes issues d'une même école ont le même enseignant pour les cours en néerlandais, ce qui peut influencer la dynamique d'apprentissage au sein des groupes.

1.3 Caractéristiques du groupe expérimental et du groupe de contrôle

Il convient de préciser que les deux écoles ayant chacune deux classes participantes ont expressément demandé que leurs classes soient regroupées au sein des mêmes groupes. Cette exigence a limité les possibilités de répartition, de sorte qu'il n'existe que deux façons d'organiser les classes dans les groupes de l'étude. Il est également important de souligner que 2 des 3 élèves néerlandophones ainsi que 3 des 5 élèves bilingues français-néerlandais proviennent de la même école et se retrouveront donc dans le même groupe.

Les résultats des prétests, portant sur la fluence en lecture, la compréhension à l'écrit dans les différentes langues ainsi que le vocabulaire, ont été utilisées afin d'assurer une répartition équitable des participants entre les deux groupes, de manière à garantir leur homogénéité. Le test t de Student a été employé pour évaluer les deux modalités de répartition, afin d'identifier

la combinaison optimale. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques propres à chaque groupe, plus de détails des résultats obtenus lors de cette analyse statistique se trouvent dans la section « Résultats » de ce document.

		GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE DE CONTRÔLE	
		Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Participants	Total	41	39	36	33
Sexe	Filles	24	22	25	25
	Garçons	17	17	11	8
Langue maternelle	Français	38	37	28	26
	Néerlandais	1	0	2	2
	Français et néerlandais	0	0	5	5
	Français et espagnol	1	1	1	0
	Autre	1	1	0	0
Niveau socio-économique (moyenne)		10,6	10,6	16,6	16,2

TABLEAU 1 - CARACTÉRISTIQUES DES GROUPES

Après la constitution des groupes, la détermination de celui qui bénéficierait de l'intervention et de celui qui servirait de groupe contrôle s'est effectuée de manière aléatoire, par tirage au sort. Le hasard a fait que la majorité des élèves néerlandophones ou bilingues se retrouvent dans le groupe contrôle : en effet, 2 sur 3 néerlandophones et 5 sur 6 bilingues français-néerlandais appartiennent à ce groupe. Par ailleurs, le groupe contrôle regroupe également les deux classes présentant le plus haut niveau socio-économique parmi l'ensemble des participants.

2. Le testing

Les compétences en lecture dans les deux langues ainsi que la connaissance du vocabulaire en langue cible des élèves sont évaluées à deux moments distincts au cours de l'année scolaire 2025-2026.

Un prétest, réalisé la dernière semaine du mois de septembre, permet de déterminer le niveau initial des élèves avant toute intervention. Les résultats obtenus lors de ce prétest servent également à l'appariement des deux groupes, assurant ainsi une comparaison équitable entre les différentes cohortes.

Un prétest, réalisé la dernière semaine du mois de septembre, sert à l'appariement des deux groupes, assurant ainsi une comparaison équitable entre les différentes cohortes. Les résultats obtenus lors de ce prétest permettent également de déterminer le niveau initial des élèves avant toute intervention.

Un posttest est organisé à la fin du mois de mars afin d'évaluer l'effet de l'intervention. Comme pour le prétest, ce test porte sur les compétences en lecture dans les deux langues ainsi que sur la connaissance du vocabulaire.

Les prétests et posttests sont réalisés dans les classes des élèves et administrés par le chercheur en présence de l'enseignant d'immersion, garantissant la cohérence des conditions d'évaluation.

3. Matériel de mesure

Chaque test comprend une épreuve de fluence en lecture en français, une épreuve de fluence en lecture en néerlandais, une épreuve de compréhension à la lecture en néerlandais, une épreuve de compréhension à la lecture en français, ainsi qu'une épreuve de connaissance du vocabulaire en néerlandais.

Tous les tests utilisés dans cette recherche sont des épreuves existantes et standardisées, garantissant ainsi la fiabilité et la comparabilité des mesures obtenues.

3.1 L'épreuve de fluence en lecture en français

La fluence en lecture est évaluée à l'aide de l'outil développé par l'édition La Cigale, qui consiste à calculer le nombre de mots lus en une minute et demie. Le score attribué à chaque élève correspond au nombre de mots lus correctement durant cette période, ce qui permet d'obtenir une mesure précise de sa performance. Dans le cadre de cette recherche, le texte « Monsieur Petit » est utilisé aussi bien lors du prétest que du posttest, afin d'assurer une comparaison fiable entre les deux moments d'évaluation.

3.2 L'épreuve de fluence en lecture en néerlandais

Comme pour la fluence en français, la fluence en néerlandais sera mesurée par le nombre de mots lus correctement en une minute. Le texte « Mijn kamer », issu de la méthode Leerkans (AVI-E4), est proposé aux élèves aussi bien lors du prétest que du posttest afin d'assurer la cohérence et la comparabilité des résultats obtenus à chaque étape de l'évaluation.

À noter que, selon la procédure standard de la méthode Leerkans, l'évaluation consiste habituellement à demander aux élèves de lire l'intégralité du texte et à vérifier que le temps total de lecture ne dépasse pas 2 minutes 03 secondes, avec un maximum de 12 erreurs autorisées. Cette durée correspond à une vitesse de lecture de 80 mots par minute (*AVI leeskaarten E4*, s. d.). Cependant, afin de faciliter la comparaison avec l'épreuve réalisée en français et d'assurer une mesure précise et uniforme entre les deux langues, le nombre de mots lus correctement en une minute trente est retenu comme indicateur de la fluence.

3.3 L'épreuve de la compréhension à la lecture en français

Pour les épreuves de compréhension à la lecture en français, il n'est pas possible d'utiliser le même texte lors des deux passations, afin d'éviter tout effet de mémorisation ou de familiarité. Ainsi, deux tests de lecture issus des évaluations externes non certificatives de la 3^e année primaire en Wallonie-Bruxelles ont été sélectionnés. Ces épreuves, administrées habituellement en octobre dans l'ensemble des écoles primaires garantissent la validité des résultats. Le recours à deux épreuves provenant des évaluations externes de la Fédération Wallonie-Bruxelles permet d'assurer une comparabilité optimale entre les deux tests.

3.3.1 Prétest - Les lacets défaits de Noémie

Le test « Les lacets défaits de Noémie » est un test de compréhension à l'écrit issue de l'évaluation externe non certificative de l'année 2021. Elle se compose d'un texte narratif comprenant des passages dialogués dont l'intention est d'émouvoir et de donner du plaisir.

Le texte, de longueur moyenne de 32 lignes, est accompagné de 13 questions. La plupart des questions sont à choix multiple. Il y a également quelques questions ouvertes à réponses courtes (Meersseman et al., 2021).

3.3.2 Posttest - *Sylvestre et l'oiseau*

L'épreuve utilisée pour le posttest provient de l'examen externe de 2016 et repose sur un texte narratif de Catherine Rayner, *Sylvestre et l'oiseau*, centré sur l'amitié. Sélectionné par la FWB pour sa longueur adaptée et son intérêt pour l'évaluation de la compréhension, le texte présente un schéma narratif complet, des éléments d'imaginaire, des connecteurs variés, un réseau anaphorique riche et une place à l'implicite. Il est accompagné de 19 questions (Alexandre et al., 2016).

3.4 L'épreuve de la compréhension à la lecture en néerlandais

Comme pour les épreuves de compréhension à la lecture en français, il n'est pas possible d'utiliser le même test lors des deux passations.

Les deux épreuves utilisées pour la compréhension à la lecture sont issues du manuel VLOT. VLOT, het Volgsysteem Lager Onderwijs: Taalvaardigheid, est un ensemble de tests qui permet de suivre de près les compétences linguistiques des élèves de la deuxième à la sixième année. Les tests peuvent être utilisés pour déterminer si les élèves ont obtenu les compétences fixées par le programme de la communauté flamande (Colpin et al., 2002).

Étant donné que le néerlandais est la deuxième langue des élèves testés (élèves de troisième année primaire), les compétences en compréhension écrite seront évaluées à l'aide de deux tests destinés aux élèves de deuxième année primaire scolarisés dans des écoles en Flandre. Les deux tests sont normalement prévus pour évaluer les élèves à la fin du deuxième trimestre, et présentent donc le même niveau de difficulté.

Bien que les deux épreuves soient conçues pour être administrées à la même période de l'année scolaire, il reste difficile d'évaluer précisément la progression des élèves, car la nature des questions diffère entre les tests. Néanmoins, ces évaluations permettent de mettre en lumière les écarts de performance entre les élèves du groupe d'intervention et ceux du groupe contrôle, offrant ainsi une perspective comparative utile.

3.4.1 Prétest - Flippo's en beren

Il s'agit de deux tâches de lecture qui donnent un aperçu global de la compréhension en lecture des élèves (Colpin et al., 2002).

La première tâche est un jeu de piste où les élèves sont amenés à parcourir de brefs passages de texte qui les aideront à déterminer dans quel paquet de chips les « Flippos », des petits disques à collectionner, seront récupérés (Colpin et al., 2002). Il convient de noter qu'une part de hasard subsiste dans les réponses des élèves, car il y a quatre paquets de chips possibles parmi lesquels choisir pour trouver les Flippo's. Ainsi, même en l'absence de compréhension totale du texte, un élève pourrait sélectionner la bonne réponse par simple chance.

Dans la deuxième tâche, les élèves doivent lire un texte narratif sur les ours. À certains endroits du texte, trois mots sont soulignés ; l'un d'eux convient à la phrase, les deux autres non. Les élèves doivent entourer le mot correct. Ce choix parmi trois mots nécessite une compréhension complète de la phrase, car il ne laisse que peu de place à la déduction ou à l'intuition. Cependant, comme dans l'exercice précédent, le hasard peut introduire un biais puisque l'élève doit choisir entre trois mots.

Les deux tâches sont réalisées séparément. Pour chacune, une introduction et des consignes sont données collectivement en classe, puis les élèves effectuent l'exercice individuellement. Le score maximum est de 14 : 6 points pour la première tâche et 8 pour la deuxième (Colpin et al., 2002).

3.4.2 Posttest -Een brief aan een vakantievriend

Ce test de compréhension à la lecture comprend un texte contenant 7 paragraphes, chaque paragraphe étant associé à une image. Chaque paragraphe présente des incohérences par rapport à l'image qui lui est liée. La tâche des élèves est d'identifier ces incohérences dans le texte en les soulignant (Colpin et al., 2002).

Conformément au manuel, l'épreuve débute par une présentation d'un exemple en classe entière. Il est précisé aux élèves qu'il peut y avoir plusieurs incohérences par photo, sans toutefois indiquer le nombre exact d'incohérences dans chaque texte. Après cet exemple, les élèves poursuivent leur travail individuellement (Colpin et al., 2002). La seule différence par rapport au manuel de la méthode réside dans le fait que les élèves reçoivent une courte liste de mots de vocabulaire, présentés sous forme d'images, qui accompagne le texte.

Contrairement aux prétests, l'aspect aléatoire est nettement moins présent dans ce test. Le nombre d'incohérences étant inconnu par paragraphe. Cela implique une compréhension attentive du contenu et limite les réponses par hasard, puisque la tâche exige une analyse détaillée plutôt qu'un simple choix parmi des possibilités prédéterminées.

3.5 L'épreuve de connaissance du vocabulaire

La même évaluation est utilisée pour le prétest et le posttest. Les progrès des élèves seront mesurés en comparant les résultats des deux tests.

Pour l'épreuve de connaissance du vocabulaire, une version adaptée du test PPVT-III-NL est utilisée afin de permettre son administration en groupe classe, contrairement à la version originale qui se déroule en individuel. Le test se compose de différents sets de mots de vocabulaire ; pour chaque mot, quatre images sont projetées sur le tableau blanc interactif (TBI). Les élèves indiquent leurs réponses sur la feuille qui leur est remise, où les quatre images correspondant à chaque question sont également présentées. Le chercheur lit chaque mot à haute voix et les élèves entourent sur leur feuille l'image correspondant à la bonne réponse.

Les sets d'images utilisés comportent une large palette de mots et proviennent d'une grande diversité de domaines. Les mots ne sont pas spécialement liés au milieu scolaire. Cependant, il convient de préciser que l'épreuve ne contient que des mots prononcés à l'oral sans qu'un contexte soit fourni. L'avantage de ce test est qu'il permet d'évaluer un vocabulaire que l'élève peut avoir acquis à travers la lecture. En revanche, un inconvénient réside dans le fait que l'enfant doit choisir entre quatre images, et comme le test est administré en groupe, il devient plus compliqué de détecter la part de hasard dans les réponses des élèves.

4. Intervention

Afin de vérifier les hypothèses, le protocole prévoit, pour le groupe expérimental, l'intégration d'un temps de lecture en néerlandais supplémentaire pendant six mois, d'octobre 2025 à fin mars 2026. Les enseignants mettent à disposition une vaste sélection de livres adaptés au niveau des élèves et instaurent un quart d'heure de lecture quotidien en classe, permettant ainsi une exposition régulière et variée à la langue cible. Afin de suivre leur progression en lecture, les élèves sont invités à compléter une fiche de lecture.

Parallèlement, le groupe contrôle poursuit ses pratiques pédagogiques habituelles sans ajout de temps de lecture supplémentaire en néerlandais.

5. Les modalités d'analyse

Les modalités d'analyse adoptées dans cette étude sont multiples et complémentaires. D'abord, comme évoqué précédemment, les résultats du prétest servent à établir la situation de départ des participants, mais aussi à assurer un appariement rigoureux des deux groupes grâce à l'utilisation de tests t de Student. Ensuite, l'analyse descriptive permet d'avoir une vue globale sur les résultats des différents tests pour les deux groupes, offrant ainsi une première lecture synthétique des performances observées.

Dans cette étude, des analyses de variance (ANOVA) à deux facteurs avec mesures répétées sont effectuées pour évaluer les hypothèses formulées. Ces analyses utilisent le test F afin de déterminer la présence de différences significatives entre les groupes, en tenant compte des mesures prétest et posttest (numiqo Team, 2026).

Des ANOVA à mesures répétées sont utilisées pour comparer le groupe expérimental et le groupe contrôle sur l'ensemble des épreuves à l'exception du test sur la compréhension de l'écrit en néerlandais. En effet les deux épreuves de fluence et l'épreuve de vocabulaire sont identiques lors du prétest et posttest. Une ANOVA paraît dans ce cas le plus adapté. Concernant la compréhension à l'écrit en français, deux tests distincts émis par la FWB ont été utilisés afin de mesurer les performances des participants. Cependant, il est raisonnable de supposer que le niveau de difficulté de ces tests est similaire, ce qui justifie le recours à une analyse ANOVA avec mesures répétées pour comparer les résultats obtenus.

En revanche, l'effet de l'intervention sur la compréhension écrite en néerlandais est évalué à l'aide d'un test de t de Student, appliqué séparément au prétest et au posttest, en raison de la différence de difficulté entre ces deux épreuves. Une comparaison entre l'ampleur de l'effet

mesuré en prétest et posttest pour chaque groupe est utilisée pour vérifier l'hypothèse que l'intervention a un effet sur la compréhension en lecture dans la langue cible.

Ainsi, l'évolution des scores au sein de chaque groupe est analysée afin de déterminer si l'exposition accrue à la lecture en néerlandais conduit à une amélioration significative des performances en compréhension écrite.

Enfin, des analyses de corrélations sont effectuées. Une analyse de corrélation vise à déterminer s'il existe une relation entre la fluence en lecture dans deux langues distinctes. La littérature scientifique (Bialystok et al., 2005 ; Braun, 2010 ; Lecocq et al., 2009) souligne l'effet de transfert des compétences linguistiques, selon lequel les aptitudes acquises dans une langue favorisent le développement dans une autre.

Les liens entre le niveau de vocabulaire, la compréhension à l'écrit et la fluence en lecture en néerlandais sont également examinés, afin d'évaluer si la maîtrise du vocabulaire influence la rapidité et la compréhension en lecture.

Enfin, le lien entre la fluence et la compréhension écrite est analysé, conformément aux modèles théoriques qui considèrent la fluence comme une composante essentielle de la compréhension à l'écrit.

Toutes les analyses statistiques sont réalisées à l'aide de l'outil Numiqo(numiqo Team, 2026).

V. Résultats

Dans le but de faciliter l'interprétation des différents scores et d'assurer une comparaison optimale, les données issues des évaluations de la compréhension écrite, tant en français qu'en néerlandais, ainsi que celles de l'épreuve de vocabulaire, ont été ramenées sur une échelle de 100 points. À noter que les scores de fluence ne sont pas convertis sur 100 : ils correspondent au nombre de mots lus en une minute trente.

Comme dans de nombreuses études en sciences de l'éducation, les résultats seront interprétés en tenant compte d'un risque d'erreur de type alpha fixé à 5 %, ce qui implique que les intervalles de confiance utilisés pour l'analyse seront de 95 %.

1. Appariement du groupe expérimental au groupe de contrôle

Pour rappel, en réponse aux demandes des établissements disposant de deux classes participantes à l'expérience, seules deux possibilités d'appariement des groupes étaient envisageables. Les deux configurations ont été analysées rigoureusement afin de garantir le meilleur groupement possible.

En situation A, seuls les tests de vocabulaire ($t = 2,182$; $p < 0,05$) et de compréhension à l'écrit en français ($t = 2,386$, $p < 0,05$) révèlent des différences significatives entre les deux groupes.

À l'inverse, la situation B ne montre aucune différence significative sur l'ensemble des tests, avec des valeurs p et t inférieures au seuil requis. Cependant, pour la situation B, un problème majeur subsiste au niveau de la variance : le test de Levene met en évidence une hétérogénéité pour l'épreuve de vocabulaire, suggérant que l'égalité des variances n'est pas respectée entre les groupes. Cette condition statistique peut limiter l'interprétation et la validité des résultats.

Concernant la distribution des données, les analyses à l'aide des diagrammes Quantile-Quantile montrent une tendance générale vers la normalité dans la plupart des épreuves, à l'exception de la fluence en néerlandais. Pour cette variable, l'observation des boîtes à moustaches indique la présence de valeurs extrêmes supérieures (chez des élèves néerlandophones) dans les deux situations, et des valeurs extrêmes inférieures dans la possibilité B.

L'ensemble de ces considérations a motivé la sélection de la situation A, tout en gardant à l'esprit qu'un des groupes présente un avantage en vocabulaire et en compréhension à l'écrit.

2. Vue d'ensemble des données récoltées

Le tableau présenté ci-dessous regroupe les résultats obtenus aux différentes épreuves administrées lors du prétest et du posttest. Il inclut également les valeurs issues de l'analyse de t de Student, permettant d'évaluer les différences entre les groupes et de calculer l'effet de Cohen entre les deux groupes. Enfin, les deux dernières colonnes présentent l'effet du temps entre les deux prises de mesure. L'effet du temps n'a pas été calculé pour l'épreuve de la compréhension en lecture en néerlandais, car le niveau de difficulté diffère entre les deux tests.

		PRETEST			POSTTEST			EFFET TEMPS	
		Exp	Contr	Effet	Exp	Contr	Effet	Exp	Contr
Fluence NL	Nombre	41	36	p>0,05	39	33	p>0,05	d de Cohen 2,59	d de Cohen 3,18
	Moyenne	44,49	46,44		79,56	82,76			
	Ecart type	15,37	22,2		18,23	27,85			
	CV	0,35	0,48		0,23	0,34			
	Minimum	13	12		53	44			
	Maximum	74	130		117	174			
Fluence FR	Nombre	41	36	p>0,05	39	33	p>0,05	d de Cohen 2,35	d de Cohen 2,35
	Moyenne	56,51	56,03		114,5	106,7			
	Ecart type	20,75	22,08		36,41	37,15			
	CV	0,37	0,39		0,32	0,39			
	Minimum	16,00	17,00		56	48			
	Maximum	95,00	107,00		172	207			
Comp. NL	Nombre	38	34	p>0,05	39	33	p>0,05		
	Moyenne	63,13	58,33		33,48	40,29			
	Ecart type	22,65	24,70		19,38	21,62			
	CV	0,36	0,42		0,58	0,54			
	Minimum	16,67	0,00		5,88	0,00			
	Maximum	100	100		76,47	94,12			
Comp. FR	Nombre	38	35	d de Cohen -0,56	39	33	d de Cohen -0,67	p>0,05	p>0,05
	Moyenne	45,51	57,82		47,96	63,08			
	Ecart type	21,95	22,08		23,39	21,55			
	CV	0,48	0,38		0,49	0,34			
	Minimum	0,00	17,65		3,70	7,41			
	Maximum	88,24	100		96,3	92,59			
Voc	Nombre	40	36	d de Cohen -0,50	39	33	d de Cohen -0,64	d de Cohen 0,33	d de Cohen 0,56
	Moyenne	60,63	67,40		64,03	71,21			
	Ecart type	12,59	14,47		10,89	11,60			
	CV	0,97	0,92		0,17	0,16			
	Minimum	36,11	48,61		41,67	52,78			
	Maximum	84,72	100		87,50	98,61			

Exp= Groupe expérimental ; Contr = groupe contrôle ; Comp. FR= compréhension à l'écrit en français ; Comp. NL = compréhension à l'écrit en néerlandais ; Voc = vocabulaire en néerlandais ; CV = coefficient de variation

TABLEAU 2 - VUE GLOBALE DES ÉPREUVES (STATISTIQUES DESCRIPTIVES ET D DE COHEN)

Les conditions nécessaires pour la réalisation des analyses de t de Student ont été vérifiées. Ainsi pour toutes les mesures analysées, les résultats des tests de Levene et de Brown-Forsythe confirment le respect de l'hypothèse d'égalité des variances au sein des données. Bien que certains graphiques Quantile-Quantile présentent quelques points hors des intervalles de confiance, les tests de Kolmogorov-Smirnov démontrent que l'ensemble des distributions tend vers une normalité statistique.

Pour le prétest comme pour le posttest, les moyennes de la fluence en lecture, tant en néerlandais qu'en français, se révèlent comparables entre les deux groupes. Cette observation indique une homogénéité initiale concernant cette variable, le test t de Student n'ayant relevé aucune différence significative. Par ailleurs, le test de compréhension à la lecture en néerlandais n'a pas non plus mis en évidence de différence significative entre les groupes. En ce qui concerne l'épreuve de compréhension écrite en français ainsi que l'épreuve de vocabulaire, une différence significative a été observée en faveur du groupe témoin, tant lors du prétest que du posttest.

L'effet du temps a été évalué pour l'ensemble des épreuves, à l'exception de la compréhension écrite en néerlandais, au sein de chaque groupe, à l'aide d'un test t de Student. La valeur du d de Cohen révèle un effet significatif positif pour la majorité des épreuves, à l'exception de la compréhension écrite en français. Afin d'examiner si l'un des groupes progresse davantage que l'autre au fil du temps pour chacune de ces épreuves, des analyses de variance (ANOVA) à deux facteurs avec mesures répétées ont été réalisées.

3. La fluence en lecture en néerlandais

Tant lors du prétest ($t(75) = -0,45, p = 0,651$) que lors du posttest ($t(70) = -0,58, p = 0,561$), le test t de Student n'a pas révélé de différence significative entre les deux groupes concernant la fluence en lecture. Le coefficient de variation, qui s'élève à 35 % pour le groupe expérimental et à 48 % pour le groupe contrôle lors du prétest (Tableau 2 - Vue globale des épreuves (statistiques descriptives et d de Cohen), témoigne d'une grande variabilité intra-groupe. L'analyse des boîtes à moustaches (ci-dessous 1) met en évidence des valeurs extrêmes élevées dans le groupe contrôle, correspondant aux deux élèves néerlandophones.

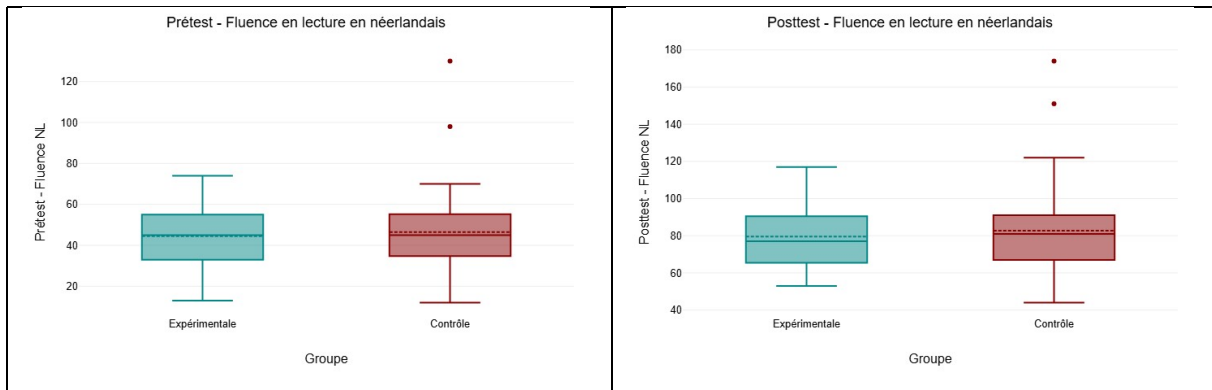


FIGURE 1 - BOITE À MOUSTACHES - FLUENCE EN LECTURE EN NÉERLANDAIS

Les deux groupes ont connu une progression significative entre les deux périodes de mesure. La taille de l'effet d était de 2,59 ($t(38) = -16,15, p = <0,001$) pour le groupe expérimental et de 3,18 pour le groupe contrôle ($t(32) = -18,27, p = <0,001$).

Figure 1, ci-dessous, montre que l'ANOVA à deux facteurs avec mesures répétées met également en évidence une différence significative entre les résultats du prétest et ceux du posttest. Cependant, aucune différence significative n'a été observée entre les groupes ($p = 0,544$). Les deux groupes évoluent de manière similaire, puisqu'il n'existe pas de différence significative dans l'interaction entre le groupe et le temps ($p=0,839$).

Cas	ANOVA					Bonferroni Post-hoc		
	Somme des carrés	Ddl	Carrée Moyen	F	p	Mean diff.	Std. Error	p
Prétest -Posttest	43368,06	1	43368,06	571,68	< 0,001	-34,71	1,442	<0,001
Groupe	299,88	1	299,88	0,37	0,544	-2,9	4,75	0,544
A x B	3,16	1	3,16	0,04	0,839			
Résidus (entre sujets)	56368,28	70	805,26					
Résidus (à l'intérieur)	5310,28	70	75,86					

TABLEAU 3 - ANOVA FLUENCE EN LECTURE EN NÉERLANDAIS

Le graphique (Figure 3) montre cette progression pour les deux groupes.

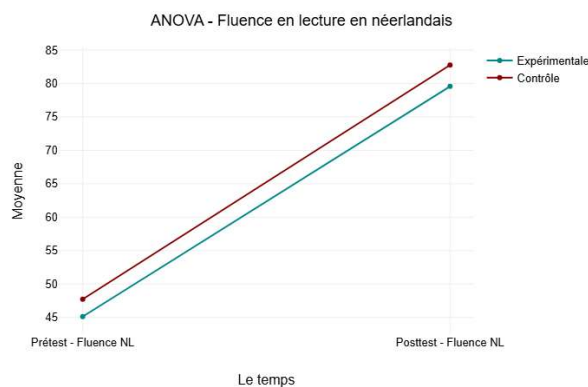


FIGURE 2 - GRAPHIQUE - ANOVA FLUENCE EN LECTURE EN NÉERLANDAIS

4. La fluence en lecture en français

Comme pour les tests de fluence en lecture en néerlandais, le tableau 2, ci-dessus, montre qu'aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes lors des différentes évaluations. Le test t de Student indique une progression notable dans les deux groupes au fil du temps. Le coefficient d de Cohen est de 2,35 pour chacun des groupes.

Par ailleurs, l'ANOVA à deux facteurs avec mesures répétées appliquée à la fluence en lecture en français (Tableau 4) révèle une différence significative entre les scores du prétest et du posttest ($p < 0,001$). Aucune différence significative n'a été détectée entre les groupes ($p = 0,546$), ni d'interaction entre le groupe et le temps ($p = 0,163$).

Cas	ANOVA					Bonferroni Post-hoc		
	Somme des carrés	Ddl	Carrée Moyen	F	p	Mean diff.	Std. Error	p
Prétest -Posttest	107474,69	1	107474,69	394,58	<0,001	-54,64	<0,001	<0,001
Groupe	558,09	1	558,09	0,37	0,546	3,95	0,556	0,556
A x B	541,1	1	541,1	1,99	0,163			
Résidus (entre sujets)	56368,28	70	805,26					
Résidus (à l'intérieur)	5310,28	70	75,86					

TABLEAU 4 - ANOVA FLUENCE EN LECTURE EN FRANÇAIS

Le graphique (Figure 4) ci-dessous illustre cette évolution.

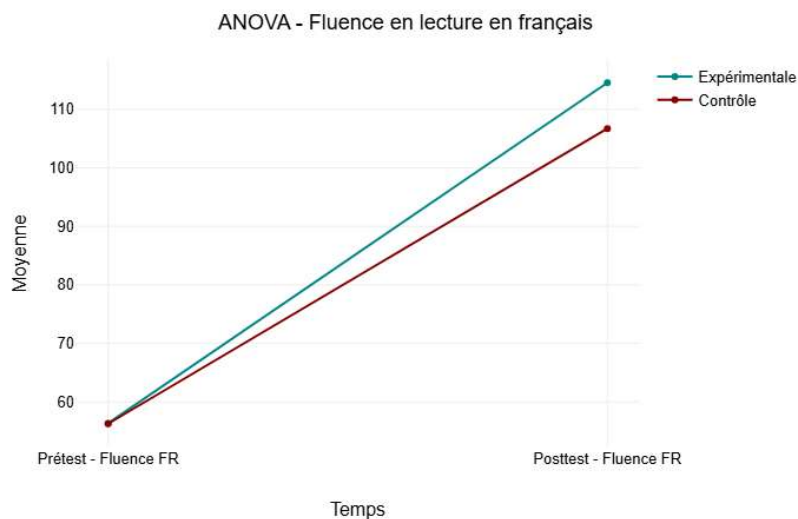


FIGURE 3 - GRAPHIQUE - ANOVA FLUENCE EN LECTURE EN FRANÇAIS

5. La compréhension à l'écrit en néerlandais

L'épreuve de compréhension écrite n'a révélé aucune différence significative entre les deux groupes, que ce soit lors du prétest ou du posttest. Il est important de souligner que la variabilité intra-groupe demeure particulièrement élevée. Au moment du posttest, le coefficient de variation s'élève à 58 % pour le groupe expérimental et à 54 % pour le groupe témoin (tableau 2).

Les boîtes à moustaches ci-dessus présentent, pour chaque groupe, les résultats des deux tests. Il faut toutefois noter que le prétest et le posttest n'avaient pas le même niveau de difficulté.

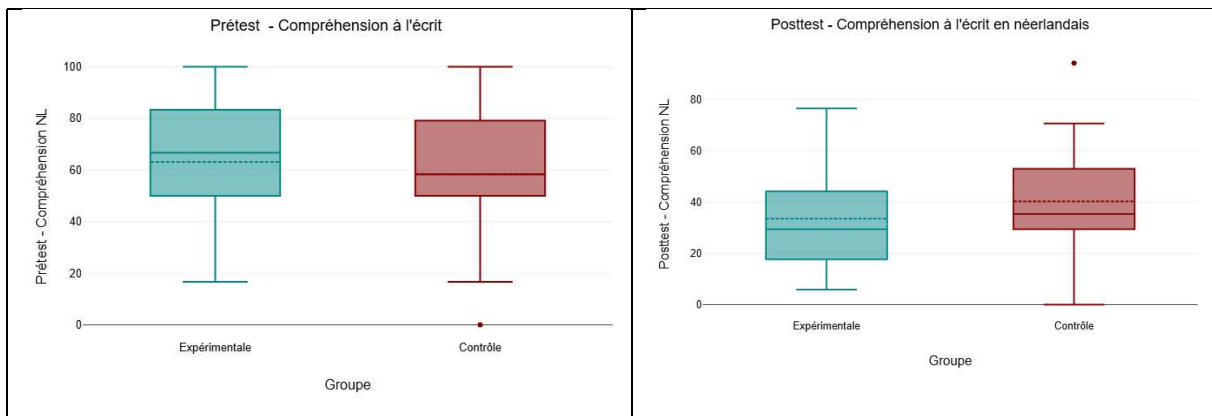


FIGURE 4 - BOITES À MOUSTACHES - COMPRÉHENSION À L'ÉCRIT EN NÉERLANDAIS

Au prétest, les boîtes des deux groupes sont relativement proches, bien qu'elles indiquent un léger avantage en faveur du groupe expérimental. Dans les deux groupes, certains élèves ont obtenu le score maximal. En revanche, dans le groupe contrôle, on observe des valeurs extrêmes basses, dont une correspondant à 0.

Au posttest, la boîte du groupe expérimental montre des résultats plus bas que celle du groupe contrôle. Pour le groupe expérimental l'écart interquartile a une valeur minimum de 17,65 et un maximum de 44,11. Pour le groupe contrôle l'interquartile se trouve entre 29,4 et 52,94.

6. La compréhension à l'écrit en français

Les tests t de Student ont révélé un écart significatif ($t(71) = -2,39, p = 0,02$) entre les deux groupes lors du prétest. La valeur du d de Cohen de 0,56 représente une moyenne taille de l'effet. Au moment du posttest, le test t de Student a montré également que la différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle était statistiquement significative ($t(70) = -2,83, p = 0,006$). La valeur du d de Cohen de 0,67 représente une moyenne taille de l'effet. Toutefois, le test t de Student ne met pas en évidence de différence significative entre le prétest et le posttest au sein des deux groupes.

L'analyse ANOVA montrent également l'absence de différence significative entre le prétest et le posttest concernant l'épreuve de compréhension à l'écrit ($p = 0,957$). De plus, l'analyse ANOVA indique qu'il y a une différence significative entre les 2 groupes ($F(1,161) = 9,1 ; p=0,004$) (Tableau 5, Figure 5).

Il est également pertinent de signaler qu'au prétest, 10 % des questions sont restées sans réponse, alors que ce taux s'élève à 17 % au posttest. Cette proportion d'omissions pourrait avoir eu un impact sur les résultats obtenus.

Cas	ANOVA					Bonferroni Post-hoc		
	Somme des carrées	Ddl	Carrée Moyen	F	p	Mean diff.	Std. Error	p
Prétest -Posttest	184,97	1	184,97	0,68	0,412	-2,33	2,826	0,412
Groupe	6485,14	1	6485,14	9,1	0,004	13,83	4,59	0,004
A x B	247,6	1	247,6	0,91	3,43			
Résidus (entre sujets)	56368,28	66	805,26					
Résidus (à l'intérieur)	5310,28	66	75,86					

Tableau 5 - ANOVA Compréhension à l'écrit en français

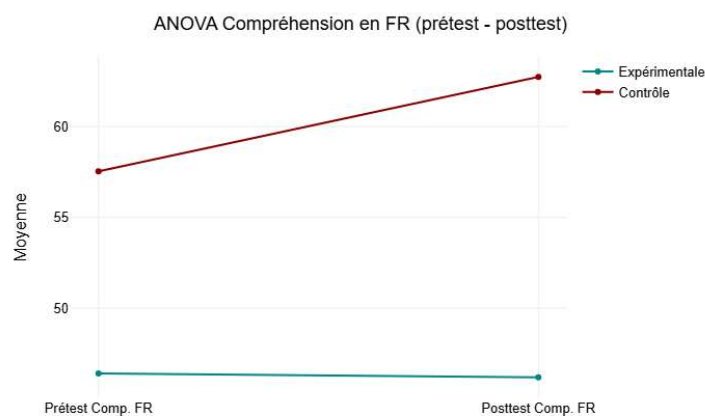


FIGURE 5 - GRAPHIQUE - ANOVA COMPRÉHENSION À L'ÉCRIT EN FRANÇAIS

7. Vocabulaire

Lors du prétest, une différence significative a été observée dans le test de vocabulaire ($t(74) = -2,182$; $p = 0,032$), avec un d de Cohen de $-0,50$, indiquant un effet de taille moyen. Au posttest, une différence significative ($t(70) = -2,71$, $p = 0,009$) a également été constatée. La valeur du d de Cohen de $0,64$ représente une moyenne taille de l'effet.

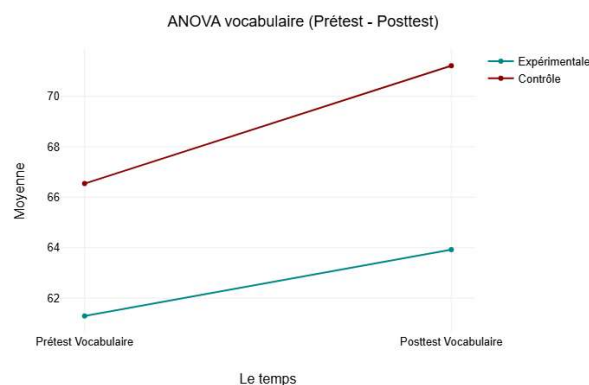
La différence significative apparaît aussi lors qu'on compare le résultat du prétest avec ceux du posttest pour chaque groupe. Pour le groupe expérimental ($t(37) = -2,06$, $p = 0,046$), la taille de l'effet d était de $0,33$, ce qui signifie un effet faible. Le groupe contrôle montre une différence significative ($t(32) = -3,2$, $p = 0,003$.) avec un d de Cohen égale à $0,56$.

L'analyse ANOVA relève également une différence significative entre les deux groupes ($F(1,69) = 4,98$; $p = 0,029$), les analyses post-hoc mettant en évidence une différence de $6,27$ points en faveur du groupe contrôle. Par ailleurs, les deux groupes présentent une évolution temporelle marquée par un effet significatif ($F(1,69) = 13,83$; $p < 0,001$), avec une différence moyenne de $3,58$ points selon les tests post-hoc. En revanche, l'interaction entre les deux paramètres n'est pas significative, ce qui indique que la progression des groupes ne diffère pas statistiquement comme le montre le tableau 6 ci-dessous.

Cas	ANOVA					Bonferroni Post-hoc		
	Somme des carrés	Ddl	Carrée Moyen	F	p	Mean diff.	Std. Error	p
Prétest -Posttest	454,93	1	454,93	13,83	<0,001	-3,58	0,963	<0,001
Groupe	1387,19	1	1387,19	4,98	0,029	-6,27	2,81	0,029
A x B	36,76	1	36,76	1,12	0,294			
Résidus (entre sujets)	19236,07	69	278,78					
Résidus (à l'intérieur)	2269,69	69	32,89					

TABLEAU 6 - ANOVA VOCABULAIRE

FIGURE 6 - GRAPHIQUE - ANOVA VOCABULAIRE



8. Analyse des corrélations

Dans le cadre de cette analyse, trois liens principaux sont examinés : d'abord, le transfert potentiel entre les langues, ensuite les relations entre le niveau de vocabulaire, la compréhension à l'écrit et la fluence en lecture en néerlandais, afin d'évaluer si la maîtrise du vocabulaire influence la rapidité et la compréhension en lecture. Enfin, le lien entre la fluence et la compréhension écrite est analysé, conformément aux modèles théoriques qui considèrent la fluence comme une composante essentielle de la compréhension à l'écrit.

8.1 Transfert linguistique

Pour vérifier l'existence d'un transfert entre les langues, une analyse de corrélation a été effectuée entre la fluence en néerlandais et en français, tant lors du prétest que du posttest.

Les résultats obtenus par le coefficient de corrélation de Pearson indiquent une association forte et positive entre la fluence en français (*Fluence FR*) et la fluence en néerlandais (*Fluence NL*) au prétest, cette corrélation étant statistiquement significative ($r(75) = 0,57 ; p < 0,001$). Par ailleurs, une corrélation moyenne positive, également significative, est observée entre la fluence en français et en néerlandais ($r(72) = 0,464 ; p < 0,001$) lors du posttest.

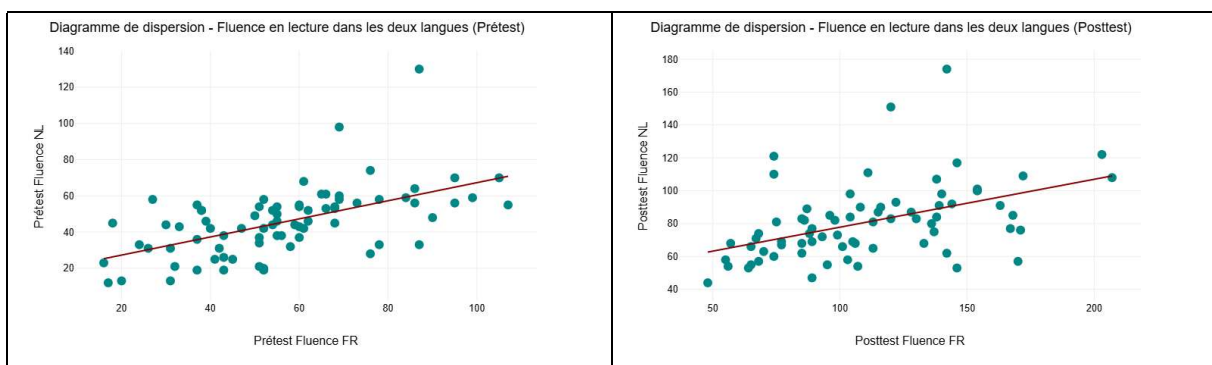


FIGURE 7 - DIAGRAMME DE DISPERSION - FLUENCE DE LECTURE ENTRE LES DEUX LANGUES

8.2 Les relations entre le vocabulaire, la compréhension et la fluence

Les analyses fondées sur les coefficients de corrélation de Pearson révèlent des relations significatives entre la fluence en lecture, la compréhension à l'écrit et le niveau de vocabulaire en néerlandais. Plus précisément, une corrélation positive de magnitude moyenne apparaît entre la fluence et la compréhension à l'écrit ($r(70) = 0,53 ; p < 0,001$), ainsi qu'entre la compréhension à l'écrit et le vocabulaire ($r(70) = 0,56 ; p < 0,001$). Par ailleurs, une corrélation positive moyenne est également observée entre la fluence et le vocabulaire ($r(70) = 0,48 ; p < 0,001$).

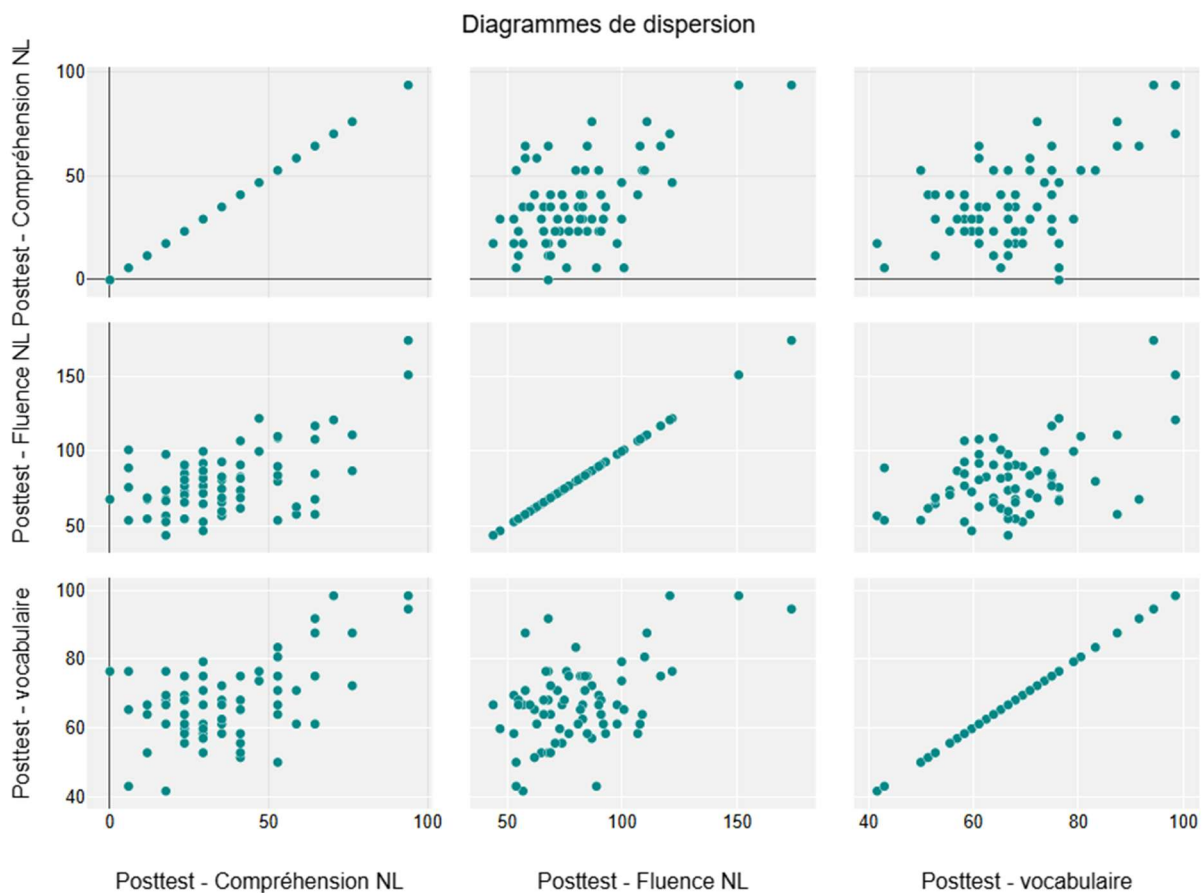


FIGURE 8 - DIAGRAMMES DE DISPERSION - VOCABULAIRE, LA COMPRÉHENSION À L'ÉCRIT ET LA FLUENCE

8.3 La fluence comme une composante essentielle de la compréhension

Une analyse de corrélation entre la fluidité en lecture et la compréhension lors des prétests et posttests aussi bien en néerlandais qu'en français a été réalisée. Lors du prétest, une corrélation moyenne et positive apparaît entre la compréhension en français et la fluidité en français ($r(71) = 0,48$; $p < 0,001$), ainsi qu'une corrélation positive moyenne entre la compréhension en néerlandais et la fluidité en néerlandais ($r(70) = 0,42$; $p < 0,001$).

Au posttest, la corrélation en français, bien que plus faible, demeure significative ($r(72) = 0,231$; $p < 0,01$), tandis que le coefficient de corrélation de Pearson révèle une corrélation positive forte entre la fluidité en lecture et la compréhension écrite en néerlandais ($r(72) = 0,533$; $p < 0,01$).

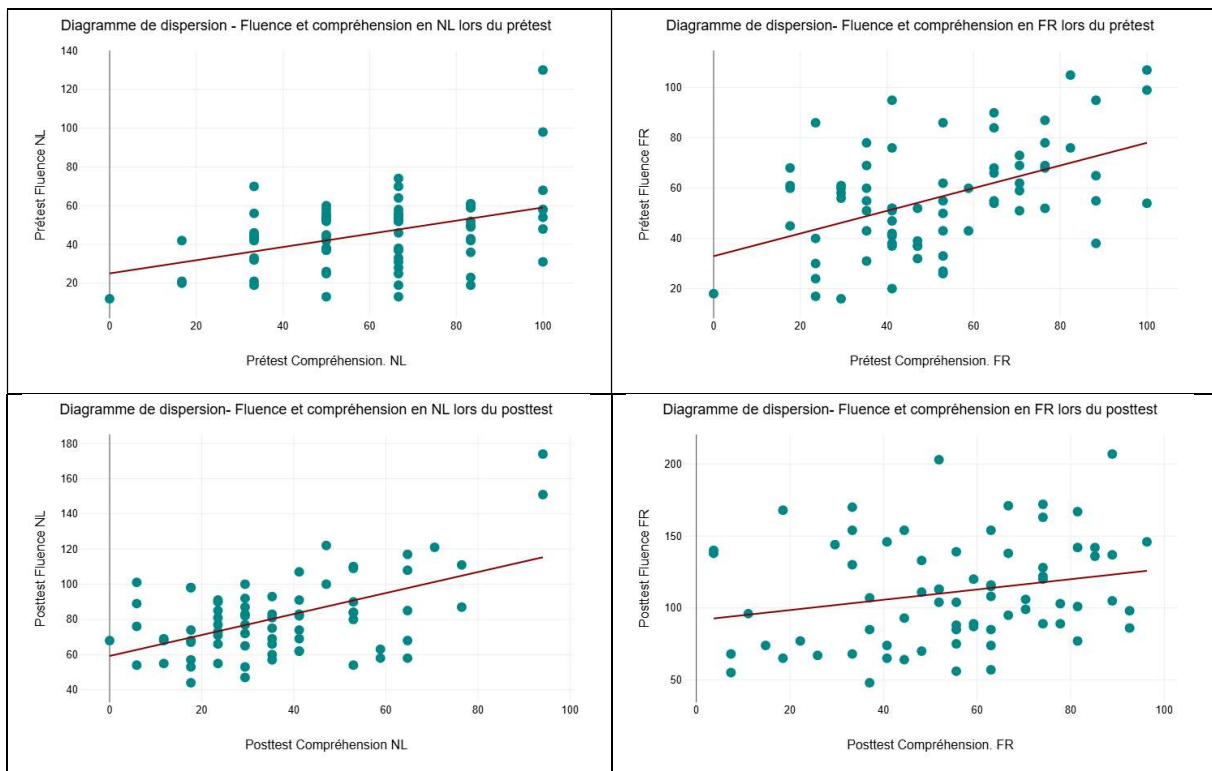


FIGURE 9 - DIAGRAMMES DE DISPERSION - FLUENCE ET COMPRÉHENSION À L'ÉCRIT

VI. Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'examiner, dans le cadre de l'immersion linguistique, l'impact d'une lecture intensive en néerlandais sur le développement linguistique des élèves. Les hypothèses posaient qu'une pratique quotidienne en néerlandais devait améliorer la fluidité et la compréhension écrite non seulement en langue cible mais également dans la langue française grâce aux transferts des compétences vers la langue première. Cette lecture intensive devait également enrichir le vocabulaire de la langue cible.

1. La fluence en lecture

En ce qui concerne la fluidité en lecture dans les deux langues, l'analyse des résultats, tant en néerlandais qu'en français, n'affiche aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. En effet, les deux groupes ont présenté une progression similaire au cours de la période évaluée. Plus précisément, les données recueillies entre les deux moments de test montrent une augmentation moyenne de 34,73 mots lus en une minute trente en néerlandais, ce qui correspond à une taille de l'effet (d de Cohen) de 1,655. Parallèlement, une progression moyenne de 54,31 mots lus en une minute a été observée dans la langue française, avec une taille de l'effet de (de de Cohen) de 1,816. Ces résultats suggèrent que, bien qu'une progression en fluidité en lecture soit constatée dans les deux langues, cette amélioration ne diffère pas en fonction de la participation à l'expérience ou du fait d'appartenir au groupe de contrôle.

La qualité de cette fluidité dépend de plusieurs facteurs linguistiques. En effet, la reconnaissance fluide des mots ne repose pas uniquement sur la capacité à décoder les mots, mais implique également d'autres composantes linguistiques telles que le vocabulaire, la maîtrise de la syntaxe et la faculté à établir des inférences, comme le souligne Comblain (2023). L'analyse des résultats obtenus dans cette étude révèle une corrélation moyenne positive significative entre le niveau de vocabulaire et la fluence en néerlandais tandis qu'une corrélation forte positive est observée entre la compréhension et la fluence ainsi qu'entre la compréhension et le vocabulaire. Ces résultats suggèrent que le développement du vocabulaire favorise à la fois une lecture plus fluide et une meilleure compréhension des textes, et que la fluidité de lecture contribue également à la compréhension. Ainsi, ces trois dimensions linguistiques s'influencent mutuellement et participent ensemble à la réussite en lecture. Ce constat rejoint les propos de Giasson (1994), selon lesquels le lien entre le vocabulaire et la lecture est évident : la connaissance du vocabulaire influence directement la compréhension d'un texte, tandis que la

pratique de la lecture contribue à l'enrichissement du vocabulaire. Cette relation bidirectionnelle souligne l'importance de développer le lexique pour favoriser une meilleure compréhension et une lecture plus efficace, tout en rappelant que l'activité de lecture elle-même constitue un vecteur d'acquisition de nouveaux mots.

Dans le prolongement de cette réflexion sur l'interdépendance des compétences linguistiques, il convient également d'examiner la manière dont la fluidité en lecture peut se transférer d'une langue à l'autre dans un contexte bilingue. La corrélation positive significative de force moyenne observée entre la fluence en français et en néerlandais ($r(72) = 0,464$; $p < 0,01$) s'inscrit tout à fait dans le cadre des travaux de Bialystok et ses collègues (2005), qui démontrent que le bilinguisme favorise l'utilisation de stratégies de lecture similaires dans les deux langues. En effet, cette relation statistique suggère que les élèves capables de lire rapidement et efficacement en français tendent à transférer ces compétences en néerlandais et inversement, grâce à une conscience phonologique développée qui facilite le passage d'une langue à l'autre. Ainsi, la progression simultanée de la fluence dans les deux langues ne relève pas du hasard, mais témoigne d'un mécanisme d'apprentissage partagé, où l'expérience dans une langue enrichit l'acquisition de l'autre.

2. La compréhension à l'écrit

Concernant la compréhension écrite en néerlandais, aucune différence significative n'a été observée entre le groupe expérimental et le groupe témoin, ce qui ne permet pas de valider l'hypothèse initiale selon laquelle le groupe expérimental, bénéficiant d'une lecture intensive en néerlandais, aurait dû obtenir de meilleurs résultats. Cependant, il est important de souligner certaines limites méthodologiques. La première concerne l'adaptation du prétest de compréhension écrite en néerlandais. Le texte « Beren », initialement inclus dans le test, s'est révélé trop complexe pour la majorité des élèves, entraînant incompréhension et frustration. En conséquence, ce texte a été retiré, laissant uniquement la partie « Flippo's », mieux adaptée aux élèves. Toutefois, cette modification a réduit le nombre de questions de compréhension à six. De plus, ces questions à choix limité (quatre réponses possibles) ont accru l'influence du hasard sur les réponses, ce qui affecte la validité des résultats obtenus. Il convient donc d'interpréter ces résultats avec prudence. Une seconde limite réside dans la différence de niveau entre les deux épreuves, rendant les comparaisons entre les mesures moins précises. Enfin, les deux tests nécessitaient une bonne maîtrise de la langue en raison de la présence de questions comportant des subtilités, telles que des négations. Néanmoins, ces limites méthodologiques ne suffisent

pas à expliquer l'absence de différence significative entre les groupes expérimental et témoin, qui aurait pu permettre de confirmer l'hypothèse de départ.

L'analyse de la compréhension écrite en français met en évidence qu'aucune différence significative n'a été constatée, ni entre le groupe expérimental et le groupe témoin, ni entre les deux moments d'évaluation (prétest et posttest). La compréhension écrite a été évaluée à l'aide d'un questionnaire portant sur des textes narratifs, permettant d'examiner la capacité des élèves à saisir le sens global, à repérer des informations précises et à interpréter certains éléments du texte. Il est important d'interpréter ces résultats en tenant compte du contexte dans lequel ils ont été obtenus. En effet, lors de la passation, les élèves ont d'abord réalisé l'épreuve de compréhension écrite en néerlandais, suivie immédiatement de celle en français. Les deux tests étaient administrés simultanément, permettant aux élèves de passer à l'épreuve en français dès qu'ils terminaient celle en néerlandais. L'observation des élèves lors du posttest a mis en évidence une concentration accrue lors de l'épreuve en néerlandais, perçue comme plus difficile. En revanche, durant l'épreuve en français, la concentration semblait diminuer, notamment lorsque les élèves les plus rapides avaient terminé et s'occupaient en attendant les autres. Cette attitude a conduit certains élèves à terminer le test en laissant de nombreux blancs. Le taux de questions sans réponse atteint 17 %, principalement sur les dernières questions du questionnaire. Le fait que les tests n'étaient pas une évaluation formative ou certificative pour eux a contribué à un manque d'implication chez certains élèves.

Au-delà de la vérification de l'hypothèse selon laquelle une lecture intensive en néerlandais pourrait améliorer la compréhension écrite dans les deux langues, une analyse de corrélation entre la fluence et la compréhension a également été menée. Cette approche vise à mieux cerner les liens existants entre la capacité à lire de manière fluide et la qualité de la compréhension des textes, en tenant compte des spécificités observées lors des différentes épreuves. En effet, selon Comblain (2023), une bonne fluence en lecture constitue un socle essentiel pour soutenir la compréhension écrite, car elle permet au lecteur de mobiliser ses ressources cognitives sur la construction du sens plutôt que sur le déchiffrage des mots. L'analyse des données montre qu'en néerlandais, la corrélation entre la fluence et la compréhension écrite est relativement forte, ce qui confirme l'importance de cette relation. En revanche, lorsque l'on examine cette même corrélation en français, on observe qu'elle est nettement plus faible. Ce résultat peut s'expliquer par l'attitude particulière des élèves lors du test en français, notamment un manque d'implication et une concentration moindre, qui ont pu influencer négativement la qualité des réponses et donc la force du lien entre fluence et compréhension.

3. Le vocabulaire

Les résultats obtenus indiquent que les élèves ont légèrement amélioré leur connaissance du vocabulaire entre le prétest et le posttest. Cependant, cette progression ne s'accompagne pas de différences significatives qui permettraient d'attribuer cette évolution à l'activité de lecture menée durant l'expérience. Ainsi, bien que l'on observe un enrichissement modéré du lexique, il reste difficile de démontrer un impact direct de la lecture sur l'amélioration des connaissances des mots. Bien que le test de vocabulaire ne soit pas essentiellement composé de mots dits « scolaires », il est pertinent de noter que certains termes présents peuvent tout de même être rencontrés en contexte de classe.

Sur le plan méthodologique, il convient de souligner que l'évaluation a été conduite à l'oral : les mots étaient dictés isolément aux élèves, sans accompagnement contextuel. Cette présentation hors contexte peut compliquer la reconnaissance lexicale par les élèves et ainsi impacter leur performance lors du test. Par ailleurs, les élèves n'avaient pas accès à la version écrite des mots durant l'épreuve. Dans une optique d'amélioration future, il serait opportun d'examiner si la possibilité de lire directement les mots modifie leur capacité de reconnaissance et d'acquisition du vocabulaire.

4. Facteurs influençant les résultats

4.1 Effet école, effet maître

Pour rappel, les groupes de cette étude sont constitués de six classes réparties dans quatre écoles. L'appariement a été déterminée avec rigueur à partir des résultats du prétest afin d'assurer une homogénéité initiale maximale. Toutefois, une contrainte organisationnelle importante a dû être respectée : les classes d'une même école devaient rester regroupées dans un même groupe (expérimental ou contrôle), ce qui a limité la randomisation idéale. Par ailleurs, chaque groupe comprenait deux enseignants différents pour trois classes ; cela impliquait qu'un même enseignant donnait cours aux deux tiers des élèves d'un groupe. Ce groupement peut avoir généré un « effet maître » et un « effet école » susceptible d'influer sur les résultats.

Ainsi, le nombre d'heures de cours dispensées en immersion est identique dans chaque école ; toutefois, la répartition de ces heures entre les différentes matières peut varier selon les établissements. Même si tous les élèves ont appris à lire en néerlandais, il demeure possible qu'il existe une différence dans le temps effectivement alloué à l'apprentissage de la lecture d'une école à l'autre.

De plus, l'observation des épreuves a également mis en évidence des différences dans les habitudes des élèves après avoir terminé leur travail : certains s'adonnaient à des activités artistiques ou manuelles, d'autres terminaient des exercices, tandis que dans deux classes d'un même établissement du groupe témoin, les élèves choisissaient spontanément un ouvrage dans la bibliothèque de classe. La place accordée au livre et à la lecture diffère selon les établissements, en témoignent les pratiques observées dans cette école où est en cours un projet d'installation d'une bibliothèque.

Enfin, il se trouve que la plupart des élèves néerlandophones ou bilingues sont dans le groupe contrôle : en effet, on compte 2 néerlandophones sur 3 et 5 bilingues français-néerlandais sur 6 dans ce groupe. De plus, il existe une différence socio-économique notable entre les écoles, avec une moyenne plus élevée (16,2) pour les écoles de contrôle par rapport aux écoles expérimentales (10,6).

4.2 L'intervention

Comme évoqué précédemment, l'intervention menée au sein du groupe expérimental consiste à instaurer un quart d'heure de lecture quotidienne en classe. Chaque élève est invité à lire, chaque jour, pendant quinze minutes, un ouvrage choisi parmi une vaste sélection de livres adaptés à son niveau, permettant ainsi une exposition régulière et variée à la langue cible et favorisant le développement des compétences en lecture. Afin d'assurer le suivi de leur progression, les élèves complètent une fiche de lecture à l'issue de chaque séance.

La mise en œuvre de l'intervention n'a pas totalement suivi le protocole initialement prévu. En effet, les deux enseignantes concernées ont adapté le dispositif à leurs besoins spécifiques et aux réalités de leur classe, modifiant ainsi certains aspects du déroulement des séances.

Dans une première classe, le temps de lecture supplémentaire est structuré collectivement : les élèves lisent en groupe, guidés par l'enseignant, des livres ou des textes choisis pour l'ensemble de la classe. Après avoir effectué cette lecture collective, les élèves sont invités à lire individuellement le texte à la maison et à répondre à quelques questions. Enfin, le texte fait l'objet d'une relecture à voix haute en classe. Cette décision d'adopter une organisation collective a été prise par l'enseignante à la suite de difficultés rencontrées lors des séances de lecture individuelle : les élèves manifestaient un manque de vocabulaire nécessaire à la compréhension des ouvrages proposés, ce qui avait généré une forme de désintérêt pour la lecture. L'approche collective visait ainsi à soutenir les élèves dans l'acquisition du vocabulaire et à favoriser leur engagement dans l'activité.

Dans les deux autres classes, la mise en œuvre correspond globalement à ce qui était prévu dans le protocole : les élèves choisissent eux-mêmes les ouvrages qu'ils souhaitent lire et consacrent ce temps à une lecture individuelle, sous la supervision de l'enseignant. Cependant, contrairement au protocole initial qui prévoyait que chaque élève complète une fiche de lecture à l'issue de la séance, cette étape n'a pas été systématiquement réalisée. Ainsi, il n'est pas possible de vérifier si chaque élève a effectivement lu pendant le quart d'heure prévu à cet effet.

4.3 Le temps de l'intervention

Il est important de préciser que le temps effectif de l'intervention demeure relativement limité. Sur les six mois séparant le prétest du posttest, plusieurs semaines ont été marquées par les congés scolaires, durant lesquels les élèves n'ont pas bénéficié du quart d'heure de lecture quotidien. Cette interruption réduit d'autant la durée réelle d'exposition au dispositif, ce qui pourrait atténuer l'impact observé.

4.4 La lecture en français

Une limite méthodologique doit être soulignée : selon les théories de transfert des apprentissages entre les deux langues (Bialystok et al., 2005 ; Braun, 2010 ; Lecocq et al., 2009), il aurait été nécessaire de prendre en compte les apprentissages de la lecture en français dans l'analyse. En effet, il est possible que la lecture en français aille influencé les performance de lecture en néerlandais. Or, cette dimension n'a pas été intégrée dans le protocole de cette étude, ce qui pourrait influencer l'interprétation des résultats obtenus.

VII. Conclusion

Les résultats de cette étude mettent en lumière l'existence d'un lien solide entre la fluence en lecture dans les deux langues ainsi qu'entre le vocabulaire et la fluidité en néerlandais. Les résultats confirment le phénomène de transfert interlinguistique reconnu par la littérature scientifique (Bialystok et al., 2005 ; Braun, 2010 ; Lecocq et al., 2009), et rappellent l'importance fondamentale du vocabulaire dans la compréhension des textes, comme l'a démontré Giasson (1994).

Toutefois, aucune différence significative n'a été constatée entre le groupe d'expérience et le groupe contrôle, ce qui soulève des interrogations quant à la réelle différence de temps consacré à la lecture entre eux. Cette absence d'effet mesurable invite à reconsidérer le protocole de recherche : il serait pertinent de mener une étude longitudinale dans laquelle le programme de lecture en français et en néerlandais serait identique pour les deux groupes, à l'exception d'un quart d'heure supplémentaire de lecture réservé au groupe d'intervention. Ce dispositif permettrait d'examiner plus précisément l'impact du temps de lecture additionnel et son évolution dans le temps.

Enfin, il convient de souligner qu'une analyse plus fine des apprentissages de la lecture en français aurait été nécessaire pour mieux comprendre les mécanismes de transfert et interpréter pleinement les résultats. La prise en compte de cette dimension dans de futures recherches apparaît donc comme une piste essentielle pour approfondir la compréhension des effets de l'exposition à la lecture dans un contexte bilingue.

VIII. Bibliographie

- Alexandre, C., Borcy, B., BORAITIA, F., BOUCHARD, C., CHANTEUX, D., CHEVRON, D., DEGHAÏE, J.-P., HENIN, A., JADOUL, Y., LALOÛX, S., LINDEN, S., MOUTON, F., ROLANS, A., RUIZ, A., & SCHELLENS, C. (2016). *Dossier-lecture-crit-3e-primaire-2016*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- AVI leeskaarten E4*. (s. d.). LeerKans.com. Consulté 5 mai 2025, à l'adresse <https://leerkans.com/product/cito-avi-leeskaarten-e4/>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism : The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read : Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4
- Braun, A. (2010). Effets de l'immersion sur la compréhension en lecture en langue 1. *Synergies Monde*, (7), 97-126.
- Colpin, M., Gysen, S., Jaspert, K., Timmermans, S., & Van den Branden, K. (2002). *VLOT: Volgsysteem Lager Onderwijs 2 : Taalvaardigheid*. Wolters Plantyn.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud : Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>
- Comblain, A. (2023). *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues : Entre idées reçues et fausses croyances*. Presses universitaires de Liège.
- Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, Lois 32365, IV.A.37 Lois 32365 (2007).
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth : A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec français*, (92), 37-39.

- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : Résultats d'une enquête au primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197. <https://doi.org/10.2307/1585928>
- Gobyn, S., Merchie, E., Smedt, F. D., Schiepers, M., Vanbuel, M., & Versteden, P. (2019). Sleutels voor effectief begrijpendlezen, Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs. *Vlaamse onderwijsraad*.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Lecocq, K., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J., Alegria, J., & Mousty, P. (2009). Reading Development in two Alphabetic Systems Differing in Orthographic Consistency : A longitudinal study of French-speaking children enrolled in a Dutch immersion program. *Psychologica Belgica*, 49(2-3), Article 2-3. <https://doi.org/10.5334/pb-49-2-3-111>
- Lecocq, K., Mousty, P., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J., & Alegria, J. (2007). *Evaluation des programmes d'immersion en communauté française : Une étude longitudinale comparative du développement des compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. Université Libre de Bruxelles.
- Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12289>
- Meersseman, M.-N., Crépin, F., Dambly, L., Deruisseau, C., Desloover, F., Duez, C., Ergot, T., Franck, A.-C., Gerard, F., Giannuzzi, S., Gustin, L., Hella, M., Mapessa, M.-G., Moreaux, M., Roex, G., Talhaoui, A., Thiels, V., Vandecasteele, G., & Wattelet, I. (2021). *Dossier-lecture-crit-3e-primaire-2021*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read : A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Morais, J., Pierre, R., & Kolinsky, R. (2004). Du lecteur compétent au lecteur débutant : Implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie

- pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 51-74.
<https://doi.org/10.7202/009492ar>
- Nicolay, A.-C., Fantauzzi, A., Comblain, A., & Poncelet, M. (2009). Impact de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en anglais, sur l'acquisition ultérieure de la lecture et de l'orthographe, en français, chez des enfants francophones immergés en anglais. In N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté, & E. Bonjour (Éds.), *L'apprentissage de la langue écrite : Approche cognitive* (p. 49-66). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.60434>
- Nocus, I. (2024). Bilinguisme et bilittéracie des enfants dans différents contextes multilingues. *Contextes et didactiques*, 23. <https://doi.org/10.4000/11ub5>
- numiqo Team. (2026). *Online Statistics Calculator*. Numiqo e.u. Graz [Logiciel].
<https://numico.co>
- Poncelet, M., & Gillet, S. (2020). Les aspects cognitifs et psycholinguistiques de l'apprentissage des langues en immersion précoce. *Eduquer*, (157).
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & collaboration with COST Action A8 network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Van Der Leij, A., Bekebrede, J., & Kotterink, M. (2010). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English : The effect of concurrent instruction. *Reading and Writing*, 23(3-4), 415-434. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9207-5>
- Zorman, M., Lequette, C., & Pouget, G. (2008). *Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture*.

IX. Annexes

Annexe 1 : Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Non	
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Oui	Antidote, microsoft word
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Oui	Microsoft copilot Scribbr
Traduire une autre langue	✓	Oui	Deepl https://www.vertalen.nu/zinnen/
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Non	
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Non	
Aider à la recherche documentaire	✓	Non	
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Oui	NotebookLM
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Oui	Microsoft copilot
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Oui	Numiqo Calculateur Statistique
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Oui	Zotero Scribbr
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Non	
Générer un feedback critique et révision	✓	Non	
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	X	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	X	Non	
Falsifier, créer des données	X	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	X	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	X	Non	

Je, soussigné

QUANTEN ISABEAU

.....

(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnête, en tout bonne foi.



Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

X = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives. Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht

Annexe 2 : Statistiques descriptives du prétest

	Groupe	Fréquence	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Moyenne ± Écart type
Prétest - Compréhension FR	Expérimental	41	45,51	41,18	21,95	0	88,24	45,51 ± 21,95
	Contrôle	36	57,82	58,82	22,08	17,65	100	57,82 ± 22,08
Prétest - Compréhension NL	Expérimental	41	63,16	66,67	22,65	16,67	100	63,16 ± 22,65
	Contrôle	36	58,33	58,33	24,7	0	100	58,33 ± 24,7
Prétest - Fluence NL	Expérimental	41	44,49	45	15,37	13	74	44,49 ± 15,37
	Contrôle	36	46,44	45	22,2	12	130	46,44 ± 22,2
Prétest - Fluence FR	Expérimental	41	56,51	58	20,75	16	95	56,51 ± 20,75
	Contrôle	36	56,03	54,5	22,08	17	107	56,03 ± 22,08
Prétest - Vocabulaire	Expérimental	41	60,63	61,81	12,59	36,11	84,72	60,63 ± 12,59
	Contrôle	36	67,4	65,97	14,47	48,61	100	67,4 ± 14,47

Annexe 3 : Statistiques descriptives du posttest

	Groupe	Fréquence	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum	Moyenne ± Écart type
Posttest - Compréhension FR	Expérimental	41	47,96	48,15	23,39	3,7	96,3	47,96 ± 23,39
	Contrôle	36	63,08	62,96	21,55	7,41	92,59	63,08 ± 21,55
Posttest - Compréhension NL	Expérimental	41	33,48	29,41	19,38	5,88	76,47	33,48 ± 19,38
	Contrôle	36	40,29	35,29	21,62	0	94,12	40,29 ± 21,62
Posttest - Fluence NL	Expérimental	41	79,56	77	18,23	53	117	79,56 ± 18,23
	Contrôle	36	82,76	81	27,85	44	174	82,76 ± 27,85
Posttest - vocabulaire	Expérimental	41	64,03	65,28	10,89	41,67	87,5	64,03 ± 10,89
	Contrôle	36	71,21	66,67	11,6	52,78	98,61	71,21 ± 11,6
Posttest - Fluence FR	Expérimental	41	114,54	113	36,41	56	172	114,54 ± 36,41
	Contrôle	36	106,7	103	37,15	48	207	106,7 ± 37,15