

## Les inferences en lecture Intervenir dès le préscolaire

Hélène Makdissi, Andrée Boisclair and Claudia Sanchez

Number 140, Winter 2006

Les difficultés d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50477ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Makdissi, H., Boisclair, A. & Sanchez, C. (2006). Les inferences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, (140), 64–66.

# Les inférences en lecture

## Intervenir dès le préscolaire

Comprendre des textes écrits, c'est en partie décoder et repérer de l'information écrite, mais c'est surtout *comprendre entre les lignes*. En effet, les difficultés en compréhension de texte ne relèvent pas tant d'une difficulté à répondre en référence aux textes (repérage d'information), mais bien d'une difficulté à *élaborer des inférences*. Cependant, bien avant l'apprentissage formel de la lecture, l'enfant a commencé à élaborer et à complexifier ses inférences à l'oral, entre autres moyens, à partir de son vécu et des histoires réelles ou fictives qui lui sont racontées. La complexification des inférences à l'oral, dès le préscolaire, est un point névralgique d'où convergent les développements nécessaires à la compréhension en lecture et d'où émerge la capacité d'inférence qui y est inhérente<sup>1</sup>.

Le présent article vise précisément à mettre en relief comment le pédagogue averti peut intervenir sur le développement des inférences en lecture avec les enfants du préscolaire afin de prévenir les difficultés ultérieures susceptibles de survenir lors de l'apprentissage formel de la langue écrite. De plus, il convient de préciser que le type de discussion générée et prônée dans cet article peut non seulement convenir pour les élèves en difficulté au primaire, mais encore s'adapter pour les élèves du premier cycle du secondaire. En effet, si le pédagogue suscite le même type de discussion alors que les élèves prennent progressivement en charge la lecture intégrale et que ces derniers sont amenés à négocier le sens du texte avec leurs pairs au fur et à mesure de la progression de leur lecture commune, on reconnaîtra ici un principe d'étayage. Effectivement, on comprendra, dès lors, que le pédagogue retire progressivement son soutien en laissant la lecture intégrale aux jeunes, tout en continuant à guider la construction de sens en lecture, et ce, en mettant sur pied un environnement didactique qui permette les échanges entre pairs et la négociation de sens autour de textes de genres et de difficultés variables.

### L'inférence

Les inférences servent quatre grandes fonctions dans la compréhension de texte<sup>2</sup>:

- résoudre des ambiguïtés lexicales ;

PRÉSCOLAIRE / PRIMAIRE / 1<sup>er</sup> CYCLE SECONDAIRE

- élaborer une toile de fond de l'histoire qui rendra possible les interprétations ;
- reconnaître les anomalies dans le cours des événements ;
- prédire les causes et les conséquences d'un événement.

Ces quatre fonctions de l'inférence permettent d'identifier deux grandes catégories d'inférence dans la compréhension de texte : les inférences lexicales et les inférences causales.

### Les inférences lexicales

C'est en utilisant, d'une part, ses connaissances sur le monde et celles sur la syntaxe de la langue et, d'autre part, le contexte de l'histoire que l'enfant parvient à résoudre différents problèmes de sens engendrés par la présence de mots inconnus de son répertoire lexical. Par souci de clarté, si un auditeur ou un lecteur reçoit la phrase suivante à interpréter et à comprendre :

Ah l'automne, comme c'est joli ! Regarde dans les arbres toutes les « vadiges » colorés !

Le pseudo-mot « vadige » est ici, pour le lecteur, un mot inconnu de son répertoire lexical. Pourtant, le lecteur résout rapidement l'ambiguïté sémantique. D'abord, il utilise ses connaissances sur le contexte de l'automne, puis il peut utiliser ses connaissances intuitives de la syntaxe pour savoir que les « vadiges » doivent être trouvés *dans* l'arbre et non pas au pied ou autour de l'arbre. Ici, l'inférence permet d'accéder à

une signification du mot inconnu « vadige » ; c'est précisément ce que font les enfants de façon tout à fait intuitive lorsqu'ils entendent de nouveaux mots véhiculés dans les livres d'histoire. En effet, bien plus souvent qu'autrement, pour peu qu'il laisse la chance à l'enfant d'effectuer des hypothèses de sens sur les mots qu'il entend pour la première fois, l'adulte voit son rôle de pourvoyeur de sens anéanti et il devient plutôt un stimulateur d'hypothèses. Ainsi, au lieu d'expliquer à l'enfant que des « vadiges » sont des feuilles, il invitera l'enfant à répondre à une question telle que : « Vadiges, qu'est-ce que tu penses que cela veut dire ? »

Dans la même optique, les inférences permettent aussi au lecteur de résoudre des ambiguïtés lexicales des mots qui, utilisés dans un contexte particulier, changent de signification. D'ailleurs, Vygotsky distingue les termes signification et sens, c'est-à-dire qu'un mot donné qui possède une signification donnée peut, dans un contexte, avoir un autre sens<sup>3</sup>. On parlera donc de la souplesse de la signification présente dans le langage oral et dans celui des livres pour accéder au sens d'un mot dans un contexte précis. À titre d'exemple, que le lecteur considère indépendamment les mots suivants et qu'il prenne conscience des significations créées : piquer, ciel, fillette, visage, étoile, voir, doux, visage, lune, velours, noir. Ces mots font généralement partie du répertoire lexical oral d'un enfant de quatre ans. Maintenant, il est possible de considérer les mêmes mots dans le contexte phrasique suivant :

Dans le ciel, la fillette pouvait voir le doux visage de la lune dans sa cape de velours noire piquée d'étoiles<sup>4</sup>.

Ici, le mot « cape » ne signifie plus un manteau, « piquer » n'a plus le sens d'une piqûre. Ce n'est que par une souplesse de la signification que l'on peut arriver à comprendre que la « cape de velours noire piquée d'étoiles » est en fait le ciel et donc accéder au sens, à la compréhension. Dans l'extrait 1 qui suit, le lecteur peut remarquer comment, à l'aide des connaissances syntaxiques de l'enfant, l'adulte amène ce dernier à formuler une hypothèse sur la métaphore « cape de velours noire piquée d'étoiles ».

#### Extrait 1

Adulte : Dans le ciel, la fillette pouvait voir le doux visage de la lune dans sa cape de velours noir piquée d'étoiles. Hein Jamal, c'est quoi ça la cape de velours noir piquée d'étoiles ?

Jamal : Je l'sais pas.

Adulte : Attends, on va s'aider. La petite fille regarde le visage de la lune. Est-ce que tu vois la lune ?

Jamal : Oui.

Adulte : Montre-moi avec ton doigt la lune.

Jamal : (Il pointe la lune).

Adulte : Ah ! Et elle regarde le visage de la lune qui est DANS sa cape de velours noir piquée d'étoiles. C'est quoi la cape de velours noir piquée d'étoiles de la lune ?

Jamal : Le ciel.

*Les inférences lexicales permettent une souplesse de la signification des mots au profit du sens et donc de la compréhension.*

L'adulte n'explique pas la signification de la métaphore à l'enfant. Il discute plutôt et négocie le sens avec l'enfant en le questionnant et en l'invitant à utiliser ses connaissances syntaxiques, particulièrement en insistant sur la préposition « dans ». Il est plus important de mener cette réflexion avec l'enfant que de s'assurer de lui donner le sens ponctuel de cette métaphore lors de la lecture de ce récit. En effet, si l'occasion de ce type de réflexion que l'enfant du préscolaire partage ici avec l'adulte lui est régulièrement offerte, il est fort probable que l'enfant intériorise ce questionnement autour des livres et qu'il parviendra à initier ce questionnement seul lorsque, au premier cycle primaire, on lui demandera de lire de façon autonome. En ce sens, ce type d'intervention peut effectivement prévenir certaines difficultés en lecture lors de l'apprentissage formel de la langue écrite.

#### Les inférences causales

Les inférences lexicales ne suffisent pas, à elles seules, pour accéder à une compréhension globale du texte. En effet, plusieurs faits qui ne sont pas décrits intégralement dans un texte peuvent être inférés au fur et à mesure que le lecteur ou l'auditeur se construit une toile de fond de l'histoire. C'est précisément la construction mentale de cette toile de fond de l'histoire qui permet l'intégration des événements en une unité globale. À titre d'exemple, que le lecteur considère la mise en situation suivante :

Jacques marchait depuis plusieurs heures dans une forêt éloignée de toute civilisation. Il savait qu'il devait profiter de la lumière du jour pour trouver refuge. Il marchait comme un automate lorsqu'il posa son pied sur une lisière de glace. Une douleur lancinante l'obligea à ouvrir les yeux ; il faisait déjà noir ! Il ne pouvait bouger sa jambe et au loin, il entendait les....

De façon explicite, on ne mentionne pas la saison d'hiver, la fracture, le danger, le désespoir, la perte de conscience, etc. Pourtant, dès que le lecteur ou l'auditeur effectue des inférences et élabore une toile de fond de l'histoire, plusieurs interprétations sont circonscrites, ce qui contribue à la représentation de séquences complètes d'actions. En plus de contribuer à la formation de la toile de fond de l'histoire, les inférences causales permettront donc aussi une représentation plus sophistiquée de l'action en cours. De plus, ce type d'inférences contribue du même coup à mettre en relief les anomalies ou la surprise. À titre d'exemple, si on avait poursuivi l'histoire précédente en disant : « Il ne pouvait bouger sa jambe et, au loin, il entendait les cris endiablés des singes », on aurait pu détecter une incohérence ou, du moins, une déviation du sens commun. Le lecteur sent alors souvent le besoin de relire le passage ou alors est en



quête de nouveaux indices susceptibles d'expliquer la présence de « singes » dans un tel environnement hivernal.

C'est donc dire que les inférences causales permettent non seulement la prédiction des conséquences d'une action et d'un événement, mais aussi les préconditions probables et les causes, puis les motivations et les buts des personnages. Le soutien de l'adulte, qui peut ici contribuer au développement des inférences de l'enfant, consiste, d'une part, à provoquer des anticipations à confirmer ou à infirmer en cours de lecture et, d'autre part, à questionner afin de susciter des explications au regard même de la structure du récit : « Qu'est-ce que tu penses que Jacques va faire s'il entend des loups et qu'il ne peut plus bouger ? Comment se sent-il ou comment est-il ? Pourquoi a-t-il peur ? Qu'est-ce que tu ferais si tu étais à la place de Jacques ? Pourquoi Jacques cherchait-il un refuge ? Pourquoi voulait-il profiter de la lumière du jour ? » etc. Discuter et négocier le sens des textes avec l'enfant de 3, 4 et 5 ans est une activité conjointe possible.

## Conclusion

Sur la base des exemples exposés ici, il est pertinent de penser que la construction d'inférences que l'enfant effectue à partir des livres d'histoires émerge d'une interaction complexe entre le développement langagier, le développement cognitif, le développement du récit et celui des connaissances sur le monde. De plus, s'il est souvent avancé que l'enfant intériorise des représentations qu'il a préalablement construites et partagées conjointement avec un être significatif et s'il est souvent entendu que les constructions interpersonnelles deviennent intrapersonnelles, le pédagogue averti, qui prend conscience du processus d'inférence en lecture, prendra soin de construire des lectures interactives au quotidien. Parfois, il choisira une question qui stimulera la construction d'inférences lexicales, parfois il privilégiera une question qui suscitera l'élaboration d'inférences causales.

\* Héléne Makdissi est professeure adjointe au Département d'études en adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke.

\*\* Andrée Boisclair est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval.

\*\*\* Claudia Sanchez est professionnelle de recherche à l'Université Laval et à l'Université de Sherbrooke.

## Notes

- 1 VENEZIANO, E., et C. HUDELOT, « Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage : Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques », *Colloque RRR*, Paris, 2005.
- 2 NICHOLAS, D.W., et T. TRABASSO, « Toward a taxonomy of inferences for story comprehension », dans F. Wilkening, J. Becker et T. Trabasso [Eds], *Information integration by children*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p.215-242.
- 3 VYGOTSKY, L.S., *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985 [1934].
- 4 Extrait de *La petite fille qui détestait l'heure du dodo*, écrit par Marie-Francine Hébert, illustré par Marisol Sarrazin (Éditions La courte échelle).



**AQETA**  
Association québécoise  
des troubles d'apprentissage

*40 ans au service  
des personnes  
ayant des troubles  
d'apprentissage !*

(514) 847-1324 [www.aqeta.qc.ca](http://www.aqeta.qc.ca)