

## La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée

Comprehension of inferences: comparing the abilities of four and five year old children in dialogic reading

La comprensión de inferencias : comparación de las habilidades de niños de cuatro y cinco años en lectura compartida

Chantal Desmarais, Marie-Claude Archambault, Paméla Filiatrault-Veilleux et Geneviève Tarte

Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance  
Volume 38, numéro 3, 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1022712ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/1022712ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Desmarais, C., Archambault, M., Filiatrault-Veilleux, P. & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 555-578. <https://doi.org/10.7202/1022712ar>

Résumé de l'article

La compréhension orale est l'un des fondements de la réussite éducative des jeunes enfants. Cette étude cible spécifiquement la compréhension d'inférences chez les enfants de quatre et cinq ans dans un contexte de lecture partagée. Les résultats permettent de distinguer les deux groupes d'âge. En effet, les enfants de quatre ans sont capables d'inférer l'émotion d'un personnage, mais ils sont moins habiles que ceux de cinq ans à prédire la prochaine étape du récit et à établir les liens menant à l'information nécessaire à la compréhension. Ces résultats invitent à cibler ces habiletés de façon explicite pour optimiser la préparation à l'école.

## La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée \*



**Chantal Desmarais**  
Professeure  
Université Laval



**Marie-Claude Archambault**  
Orthophoniste  
Institut de réadaptation  
en déficience physique de Québec



**Paméla Filiatrault-Veilleux**  
Étudiante  
Centre interdisciplinaire de recherche  
en réadaptation et intégration sociale



**Geneviève Tarte**  
Orthophoniste  
Clinique d'orthophonie de la Capitale

**RÉSUMÉ** • La compréhension orale est l'un des fondements de la réussite éducative des jeunes enfants. Cette étude cible spécifiquement la compréhension d'inférences chez les enfants de quatre et cinq ans dans un contexte de lecture partagée. Les résultats permettent de distinguer les deux groupes d'âge. En effet, les enfants de quatre ans sont capables d'inférer l'émotion d'un personnage, mais ils sont moins habiles que ceux de cinq ans à prédire la prochaine étape du récit et à établir les liens menant à l'information nécessaire à la compréhension. Ces résultats invitent à cibler ces habiletés de façon explicite pour optimiser la préparation à l'école.

**MOTS CLÉS** • préscolaire, compréhension orale, lecture partagée, inférences, analyse comparée.

\* Cette étude a été subventionnée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, programme d'établissement des jeunes chercheurs. Nous tenons à remercier les enfants et parents qui ont participé à l'étude ainsi que Marie-Ève Poulin, auxiliaire de recherche, qui a participé à la collecte, à la saisie et à l'analyse des données.

## 1. Introduction

L'importance des habiletés de compréhension pour la réussite éducative du jeune enfant est mise en évidence dans les études de Rimm-Kaufman, Pianta et Cox (2000) et de Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz (2010). D'une part, les enseignants de la maternelle rapportent qu'une des plus grandes lacunes pour la réussite éducative du jeune enfant est la difficulté à comprendre des consignes (Rimm-Kaufman et al., 2000). D'autre part, les habiletés de compréhension contribuent à l'engagement de l'enfant à la maternelle (Pagani et al., 2010). Ces résultats s'ajoutent à ceux de plusieurs autres études qui maintiennent que de solides habiletés langagières constituent un important facteur prédisposant à la réussite éducative du jeune enfant (Heaviside et Farris, 1993; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka et Hunt, 2009; Lonigan, Schatschneider et Westberg, 2008; Pianta, Cox et Snow, 2007; Podhajski et Nathan, 2005; Rimm-Kaufman et al., 2000). En ce qui concerne le plan de la compréhension du langage, pour réussir à l'école, l'enfant doit être capable de comprendre les messages que transmettent les enseignants et ses camarades de classe. Pour ce faire, il doit décoder les mots et les phrases qu'il entend. De plus, il doit simultanément se construire une représentation mentale du message de l'autre. Pendant la période préscolaire, cette habileté se met en place en contexte à l'oral. Par la suite, les diverses habiletés de compréhension du message parlé serviront également à la compréhension en lecture. Ainsi, l'importance des habiletés de compréhension du langage au préscolaire et leur lien avec les habiletés langagières à l'âge scolaire ne font aucun doute (Cain et Oakhill, 2007; Lonigan et al., 2008). Quelques études récentes ont ainsi souligné l'importance d'examiner, chez les enfants d'âge préscolaire, la compréhension des inférences, c'est-à-dire la compréhension de messages qui contiennent des éléments non explicites (van Kleeck, Vander Woude et Hammett, 2006). D'autres travaux ont montré qu'une approche didactique explicite s'avérait prometteuse pour stimuler le développement de cette habileté chez les jeunes enfants (Bianco et Coda, 2002; Dupin de Saint-André, 2011). Il s'agit toutefois d'un aspect de la compréhension du jeune enfant pour lequel les connaissances demeurent à parfaire (Pagani et al., 2010; van Kleeck, 2008), et c'est à cette habileté de compréhension que s'intéresse le présent article.

La question de recherche abordée dans cette étude est donc la suivante : *Est-il possible d'identifier chez des enfants de quatre ans et de cinq ans des habiletés inférentielles qui distinguent les deux groupes d'âge?* Ces résultats permettront d'identifier les types d'inférences qui sont maîtrisées plus précocement et, éventuellement, ils pourraient mener à une proposition de séquence développementale de la compréhension inférentielle à l'âge préscolaire. De telles données seront également pertinentes pour guider les efforts de préparation à la maternelle des enfants d'âge préscolaire. En effet, en connaissant bien les habiletés maîtrisées à quatre et cinq ans, il est possible d'identifier les cibles précises à viser lors d'activités éducatives.

## 2. Contexte théorique

### 2.1 La compréhension, un facteur incontournable pour la réussite éducative du jeune enfant

Selon les résultats de l'importante méta-analyse réalisée aux États-Unis par le National Early Literacy Panel (Lonigan et al., 2008), plusieurs habiletés langagières sont associées à la réussite éducative. Ce lien entre les habiletés de langage oral et les habiletés de langage écrit (lecture et écriture) est fréquemment étudié en s'appuyant sur le *Simple View of Reading* proposé par Gough et Tunmer (1986). Dans ce contexte théorique, les recherches soulignent un lien entre les difficultés de compréhension du langage et les difficultés scolaires. Ainsi, le fait de présenter de faibles habiletés de langage pendant la petite enfance constitue l'un des facteurs de risque associé à des difficultés scolaires qui a été le mieux documenté, surtout en ce qui a trait aux futures difficultés liées à l'apprentissage de la lecture (Catts, Adolf, Hogan et Weismer, 2005; Dickinson et McCabe, 2001; Justice et al., 2009; Storch et Whitehurst, 2002). De façon plus spécifique, deux études récentes montrent que les habiletés de compréhension à l'âge préscolaire ont une importance prédominante pour la préparation à l'école. En effet, d'après les données longitudinales analysées par deux équipes de chercheurs, la compréhension pendant la période préscolaire est fortement associée à l'apprentissage de la lecture à l'âge scolaire. D'une part, l'obtention de bons résultats en compréhension du langage à trois ans est le meilleur prédicteur des habiletés de lecture à sept ans (Flax, Realpe-Bonilla, Roesler, Choudhury et Benasich, 2009). D'autre part, les résultats de l'étude de Justice et ses collaboratrices (2009) ont montré que la présence de difficultés langagières sur le plan réceptif à trois ans et à quatre ans et demi, tout juste avant l'entrée à l'école, serait fortement associée à des difficultés sur le plan de l'expression, de l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, des compétences scolaires générales, ainsi que des habiletés sociales et des problèmes de comportements. Whitehurst et Lonigan (2001) soulignent également que les différences individuelles en ce qui concerne les habiletés liées à la préparation à l'école semblent déjà bien présentes dès l'âge de quatre ans, et que le retard des enfants qui ont de faibles habiletés tend à se maintenir au fil de leur scolarité. Ainsi, bien que les habiletés de compréhension et, plus précisément, les habiletés de compréhension inférentielle orale gagnent en importance un peu plus tard dans le cheminement scolaire (Bianco et Coda, 2002; Cain et Oakhill, 2007), plusieurs auteurs soutiennent l'importance de favoriser le développement de ces habiletés dès l'âge préscolaire (Dupin de Saint-André, 2011; van Kleeck, 2008). En ce sens, dans une optique de prévention, quelques études récentes proposent aux éducateurs et aux enseignants de travailler, à l'aide de la lecture à haute voix, les inférences avec les enfants d'âge préscolaire (Dupin de Saint-André, 2008; Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006; van Kleeck et al., 2006).

## 2.2 La compréhension d'inférences : les données disponibles

La majorité des études portant sur la compréhension d'inférences ont été effectuées auprès d'enfants d'âge scolaire et d'adultes (Bowyer-Crane et Snowling, 2005; Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001; Kintsch et Rawson, 2005). Ces travaux ont permis de définir la compréhension d'inférences comme l'habileté à intégrer les connaissances linguistiques (mots et règles grammaticales) aux connaissances sociales et contextuelles, (entre autres), dans le but d'interpréter la visée du message d'un interlocuteur (Paul, 2000). Ainsi, la compréhension des inférences est une habileté de compréhension fine des messages qui requiert l'interprétation de ce qui n'est pas dit par l'interlocuteur (Bianco et Coda, 2002). Ultimement, ce processus sert à comprendre les messages d'autrui. Pour ce faire, l'individu qui écoute un message doit se construire une représentation de chaque message qu'il entend, et ce, même si certains éléments ne sont pas explicites. Il doit donc combler les espaces non explicites en établissant des liens entre ce qu'il entend et le contexte dans lequel il se trouve, tout en se référant à ses connaissances du monde. Pour y arriver, le *compreneur* s'appuie sur des opérations cognitives permettant d'établir des liens entre les éléments d'un message, tels que des liens de causalité ou de contexte partagé (Bianco et Coda, 2002; Giasson, 2011). Par ailleurs, malgré son importance et son futur rôle prépondérant en lecture, la compréhension d'inférences est un aspect de la compréhension du langage qui a été relativement peu exploré en contexte de langage oral chez le jeune enfant (Cain et Oakhill, 2007).

Or, il s'agit d'une habileté qui se construit bien avant que l'enfant ne soit exposé à l'enseignement formel de la lecture en contexte scolaire. Par exemple, lorsque le jeune enfant entend son parent dire en regardant par la fenêtre *Oh ! Il va falloir mettre un imperméable*, il fait le lien entre *imperméable* et le fait qu'il pleut, même s'il ne voit pas le temps qu'il fait dehors. Cet exemple permet d'illustrer que la compréhension inférentielle s'installe dès le très jeune âge. En fait, par le biais d'observations anecdotiques des habiletés de compréhension des jeunes enfants, il est possible d'émettre l'hypothèse que la compréhension inférentielle est en émergence dès l'âge de deux ans. Toutefois, pour que ces habiletés puissent être mesurées de façon systématique, les enfants doivent être capables de participer à des tâches structurées. Ainsi, les résultats obtenus dans les études construites pour mesurer la compréhension d'inférences ne peuvent confirmer qu'elle se met en place avant l'âge de quatre ans (Botting et Adams, 2005). Quelques équipes de chercheurs ont examiné cet aspect de la compréhension chez l'enfant d'âge préscolaire (Ford et Milosky, 2003; Makdissi et Boisclair, 2006; Trabasso et Nickels, 1992; van Kleeck et al., 2006; Wenner, 2004).

Dans ces études, les auteurs ont tous utilisé la compréhension de récits simples pour examiner les habiletés à faire des inférences des enfants de quatre ans. Dans l'une de ces recherches, on a utilisé des histoires filmées (Ford et Milosky, 2003), tandis que dans les trois autres, des livres d'histoires ont été présentés aux enfants

(Makdissi et Boisclair, 2006; van Kleeck et collab., 2006; Wenner, 2004). Deux types d'inférences ont intéressé ces chercheurs : le but du personnage (Makdissi et Boisclair, 2006; Trabasso et Nickels, 1992) et la réponse interne ou la réaction émotionnelle du personnage en lien avec les événements du récit (Makdissi et Boisclair, 2006; Wenner, 2004). Les résultats de ces études permettent de conclure que les enfants de quatre ans sont capables d'inférer le but du personnage ainsi que sa réponse émotionnelle. Il ressort également que le moment où est posée la question de compréhension aux enfants influence leur habileté à répondre. En effet, si la question est insérée dans la tâche immédiatement avant que l'élément de réponse soit présenté, ou bien après, l'enfant de quatre ans réussit mieux que si la question est formulée au début ou à la fin de l'histoire. Pour une question qui nécessite une inférence, les résultats de l'étude de Trabasso et Nickels (1992) mettent aussi en évidence l'importance de fournir à l'enfant certains éléments explicites sur lesquels il peut construire sa réponse. En effet, si aucun indice n'est fourni oralement, l'enfant ne réussit pas à inférer le but du personnage en s'appuyant uniquement sur les images qui lui sont présentées.

En somme, les études effectuées à ce jour ont montré que, vers l'âge de quatre ans, les enfants peuvent réaliser des inférences simples et établir des relations temporelles entre les événements d'une histoire. Les deux types d'inférences étudiés chez l'enfant d'âge préscolaire ont été le but du personnage et la réponse interne du personnage. Les résultats disponibles mettent donc en évidence que les enfants de quatre ans commencent à comprendre des relations causales complexes, bien que cette habileté continue à s'améliorer au-delà de l'âge de neuf ans (Trabasso et Nickels, 1992).

### **2.3 La lecture partagée, un soutien au développement de la compréhension d'inférences chez le jeune enfant**

Outre le but et la réponse émotionnelle du personnage, des inférences de plusieurs types sont requises pour que l'enfant comprenne bien un récit. Dans le but d'en rendre compte de façon systématique, Giasson (2011), Makdissi et Boisclair (2006) ainsi que van Kleeck (2008) proposent une liste des types d'inférences qui permettent une compréhension optimale du récit chez le jeune enfant (voir le tableau 1).

Dans le but de promouvoir la réussite éducative du jeune enfant, cette liste s'avère un outil fort utile et une étape essentielle, préalable à l'élaboration de mesures de stimulation de la compréhension inférentielle. Selon ces auteures, les inférences requises pour comprendre un récit appartiennent à deux catégories. D'une part, on retrouve les inférences causales, qui servent à la compréhension de la structure du récit. D'autre part, on retrouve les inférences d'information, qui font appel aux connaissances du monde du jeune enfant ainsi qu'à ses connaissances du sens des mots. Ainsi, pour une compréhension optimale du récit, l'enfant doit aller au-delà de l'information explicite et faire des inférences pour pouvoir établir des liens entre les éléments du récit et ses connaissances du monde.

Tableau 1

Divers types d'inférences en contexte de récit (adapté de Boisclair et Makdissi [2006], Giasson [2011] et van Kleeck [2008])

Type d'inférence	Exemple de question
STRUCTURE DU RÉCIT – Inférences causales	
Évènement déclencheur	Quel est le problème du protagoniste ?
Réponse interne	Comment se sent-il ?
But	Qu'est-ce que veut le protagoniste ?
Tentatives de résolution	Qu'est-ce qu'il pourrait faire ?
Conséquences ou solution	Est-ce que ça a fonctionné ?
INFORMATION – Connaissances du monde et du sens des mots	
Contexte (personnage/lieu/temps)	Qui est le personnage ? Où se passe cette histoire ?
Élaboration	Que connais-tu au sujet de... ?
Sens des mots	Que veut dire le mot <i>malin</i> ?
Évaluation	Est-ce que ça a fonctionné ?

Ces liens lui permettent ensuite d'évaluer ce qui se produit et de prédire les prochaines étapes du récit (van Kleeck et al., 2006).

Deux des raisons qui poussent les chercheurs à s'intéresser aux inférences en contexte de compréhension de récit est qu'il s'agit d'une activité fréquente de la vie de l'enfant, qui soutient l'apprentissage du langage (Whitehurst et Lonigan, 2001). Il est attendu que, dans un contexte de récit, l'enfant dispose d'une structure qui soutienne la construction d'une représentation du message. De plus, les livres d'histoire sont souvent lus à plusieurs reprises aux enfants, ce qui stimule leur habileté à se construire une représentation d'un message dont l'élaboration est similaire et récurrente au fil du temps. En insérant dans la situation de lecture de récit des questions préalablement planifiées pour amener l'enfant à faire des inférences, l'adulte crée une situation d'apprentissage qui stimule encore davantage le développement des habiletés de compréhension inférentielle du jeune enfant (van Kleeck, 2008). De plus, si les questions posées à l'enfant dans un contexte de lecture partagée ciblent divers types d'inférences, on peut supposer que l'enfant s'exercera alors à différentes habiletés, ce qui contribuera au développement global de meilleures habiletés de compréhension inférentielle. Très peu d'études ont testé de façon empirique l'hypothèse que la stimulation ciblée offerte par l'adulte aurait un effet positif sur les habiletés inférentielles des jeunes enfants. Dupin de Saint-André (2011) s'est intéressée à combler cette lacune dans les écrits scientifiques au moyen d'une recherche collaborative, en vérifiant si une formation sur la stimulation du développement des inférences offerte à des enseignants de la maternelle avait un effet bénéfique sur les habiletés inférentielles des enfants

de leur classe. Les résultats de cette étude constituent un premier pas vers la démonstration qu'il est possible, voire favorable, d'insérer de façon explicite la stimulation des inférences dans les activités de lecture partagée auprès de jeunes enfants (Dupin de Saint-André, 2011). Une étape ultérieure pourrait être de concevoir une stimulation focalisée qui s'appuie sur un cadre de référence structuré comme nous le proposons au tableau 1. De plus, les concepteurs du programme éducatif des services de garde du Québec : *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille et des Aînés du Québec, 2007) soulignent l'importance de la préparation à l'école et misent sur l'actualisation du potentiel des enfants en leur offrant la possibilité d'évoluer dans un contexte stimulant. Pour ce faire, le programme mentionne, entre autres, l'importance des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Le programme préscolaire de formation de l'école québécoise poursuit des buts similaires en soulignant l'importance de sensibiliser l'enfant aux différents langages qui servent à construire la connaissance (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). Ces objectifs de développement de l'enfant sont tout à fait cohérents avec une démarche de stimulation de la compréhension inférentielle en contexte de lecture partagée.

En effet, les résultats issus de la méta-analyse effectuée par le *National Early Literacy Panel* (Lonigan et al., 2008) suggèrent que les activités de lecture partagée seraient bénéfiques pour les enfants de tous âges, qu'ils soient ou non à risque d'éprouver des difficultés scolaires. La lecture partagée est une lecture à haute voix par l'adulte, pendant laquelle de nombreuses interactions adulte-enfant ont lieu (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debarysche, Valdez Menchacha et Caulfield, 1988). Celles-ci amènent l'enfant à créer des liens entre les informations et à construire le sens du texte. Bien que cette capacité à établir, entre les informations, des liens qui soutiennent la compréhension du récit continue à se complexifier au fil du cheminement scolaire, des acquis sur le plan de ces habiletés avant l'entrée à l'école auront pour effet de faciliter la scolarité future de l'enfant (Giasson et Boisclair, 1996; Whitehurst et Lonigan, 2001). Dans le présent article, l'expression *lecture partagée* est retenue pour faire référence à la méthode éducative présentée par Whitehurst et ses collaborateurs (1988), qui permet à l'enfant de participer activement à la lecture, notamment grâce aux questions ouvertes qui lui sont posées.

## 2.4 Vers une séquence développementale de la compréhension inférentielle du jeune enfant

La recension des écrits permet de conclure que les habiletés inférentielles commencent à jouer un rôle dans la compréhension dès l'âge préscolaire. En effet, en contexte de récit, les enfants de quatre ans sont capables de faire des inférences quant au but du personnage et à sa réponse émotionnelle aux événements du récit. La liste des types d'inférences proposées par Giasson (2011), Makdissi et Boisclair (2006) et van Kleeck (2008) inclut toutefois plusieurs autres types d'inférences.



Il est donc pertinent de continuer à examiner les divers types d'inférences que les jeunes enfants sont capables de faire pour, éventuellement, en dresser un portrait complet. Par ailleurs, les données présentement disponibles ne permettent pas d'émettre d'hypothèses quant aux types d'inférences qui seront plus faciles pour les enfants de quatre ans et ceux qui seront maîtrisés plus tard dans la séquence développementale. Or, de telles informations seraient fort utiles pour la planification d'activités pédagogiques appuyées sur des données scientifiques. Le but de la présente étude est donc de vérifier s'il existe des différences entre les types d'inférences maîtrisés par les enfants de quatre ans et ceux maîtrisés par les enfants de cinq ans. Des réponses à cette question pourraient par la suite permettre d'élaborer des stratégies de stimulation appuyées sur une séquence développementale vérifiée empiriquement, ce qui aiderait à promouvoir le développement de ces habiletés chez les enfants du préscolaire.

## **2.5 Objectifs de l'étude**

La recension des écrits a mis en évidence des lacunes sur le plan des connaissances quant à la compréhension d'inférences chez le jeune enfant. Dans le but de pallier ce manque, la présente étude vise à décrire la performance d'enfants de quatre ans et de cinq ans à trois types d'inférences, à partir de données recueillies dans une tâche systématique de lecture partagée. À cette fin, les objectifs spécifiques de l'étude sont :

- 1) de décrire les habiletés inférentielles, dans un contexte de lecture partagée, de deux groupes d'enfants au développement typique, soit un groupe de quatre ans et un groupe de cinq ans;
- 2) de comparer la performance des deux groupes à trois types de questions inférentielles, soit a) l'inférence basée sur les connaissances du monde; b) l'inférence basée sur la structure de récit en lien avec la résolution de problème; et c) l'inférence basée sur la structure de récit en lien avec la réponse interne du personnage;
- 3) d'identifier les types de réponse qui distinguent les enfants de quatre ans de ceux de cinq ans.

## **3. Méthodologie**

### **3.1 Sujets**

Parmi les 39 enfants du préscolaire qui présentaient un développement typique et ont participé à l'étude, 21 enfants de cinq ans fréquentaient la maternelle et 18 enfants de quatre ans fréquentaient un centre de la petite enfance (CPE). Les résultats proviennent d'une étude présentement en cours, portant sur les habiletés de compréhension de la phrase d'enfants ayant une déficience du langage et d'enfants au développement typique. Le recrutement a été effectué à partir de bases de données provenant d'autres projets de recherche sur le développement du langage, par le biais d'annonces distribuées auprès des centres de la petite

enfance de la région de Québec et de Chaudière-Appalaches ainsi qu'auprès du personnel de l'Université Laval. Il s'agit d'un échantillon qui compte une proportion comparable de filles et de garçons (valeur  $p$  du  $\chi^2 = 0,33$ ). Sur le plan du statut socioéconomique, le revenu familial (valeur de  $p$  du  $\chi^2 = 0,29$ ) et le niveau de scolarité de la mère sont équivalents pour les deux groupes, et la majorité des familles ont un revenu qui les place dans la catégorie de la classe moyenne à supérieure. Les caractéristiques des participants sont rapportées au tableau 2.

Tableau 2  
Caractéristiques des participants

	Maternelle N = 21	Centre de la petite enfance N = 18
Garçons	48 %	56 %
Âge, Moyenne (écart-type)	5 ans 5 mois (3 mois)	4 ans 3 mois (3 mois)
Revenu familial < 40 000 \$ / année	5 %	16 %
Scolarité de la mère ≤ Secondaire V	Aucun	Aucun
Difficultés de comportement à l'école ou au CPE	Aucun	Aucun
Échelle de vocabulaire en Images Peabody rang centile, Moyenne (écart-type)	88,7 (12,15)	61,38 (29,78)

En ce qui a trait aux critères de sélection pour participer à l'étude, les enfants devaient connaître un développement harmonieux et avoir une compréhension du langage adéquate. Pour vérifier ces deux critères, nous avons utilisé les résultats à deux outils de mesure : le *Social Skill Rating System* (SSRS) (Gresham et Elliott, 1990) et l'Échelle de Vocabulaire en Images *Peabody - EVIP* (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993).

### 3.1 Instrumentation

#### 3.2.1 Mesures utilisées pour vérifier les critères d'inclusion

Premièrement, afin de s'assurer du fonctionnement harmonieux des enfants dans leur milieu d'apprentissage, une version adaptée en langue française du *Social skill rating system* (SSRS) (Gresham et Elliott, 1990) a été utilisée. Ce questionnaire permet de mesurer les habiletés sociales, les problèmes de comportement et les compétences cognitives de l'enfant. Cet outil a été validé puis standardisé à partir d'un échantillon de 4 000 enfants et il fournit des normes distinctes selon le sexe et l'âge d'enfants âgés de 3 à 18 ans, avec ou sans handicap. Dans la présente étude, comme l'objectif était de s'assurer que les participants ne présentaient pas de problèmes de comportement ni d'intégration sociale, les résultats ont été analysés

de façon informelle, sans utiliser les normes. Deuxièmement, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody forme A*, qui est la version française du *Peabody picture vocabulary Test (PPVT-R)* (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993) a été utilisée comme mesure de compréhension pour tous les enfants de l'échantillon. Cette échelle vise à évaluer l'étendue du vocabulaire réceptif d'enfants de 2 à 18 ans. L'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* s'administre à l'aide d'un livret de 170 pages, dont chacune présente quatre images. L'expérimentateur énonce un mot à voix haute et l'enfant doit choisir, verbalement ou par un geste, l'image qui illustre le mieux sa signification parmi les quatre choix. Le degré de difficulté du test est croissant, et l'expérimentateur interrompt l'administration dès que l'enfant commet six erreurs au sein de huit items consécutifs. Le score brut obtenu a été converti en rang centile. Cette échelle est un outil largement utilisé dans les études en français québécois qui s'intéressent au développement du langage, parce qu'il présente de très bonnes caractéristiques psychométriques. À titre d'exemple, la validité interne de cette échelle, mesurée par l'indice de Claparède, varie entre 2,70 et 1,54 selon l'âge. De plus, la validité concomitante évaluée en comparant le *Peabody picture vocabulary test* avec dix autres tests de vocabulaire se manifeste par des coefficients de 0,30 à 0,86, avec une corrélation médiane de 0,71. Tous les participants à l'étude devaient avoir obtenu un score qui se situe à plus ou moins un écart-type du score moyen pour ce test.

### 3.2.2 Questionnaire de compréhension inférentielle en contexte de lecture partagée

Dans le cadre de la présente étude, un questionnaire a été bâti dans le but d'évaluer la compréhension inférentielle des participants en contexte de lecture partagée. L'élaboration de cet outil s'est appuyée sur un travail semblable effectué par van Kleeck et ses collaborateurs (2006). Aucune norme n'a été établie pour l'outil, mais il a été soumis à une préexpérimentation auprès de quatre enfants d'âge préscolaire. Un livre intitulé *Petit cochon s'est perdu* (Amery et Cartwright, 2005) a été retenu en raison de sa longueur, de la qualité de ses illustrations et de la nature du récit qui correspond aux éléments de la structure du récit habituelle pour les jeunes enfants (Schneider, Hayward et Dubé, 2006).

Le questionnaire comprend 20 questions à poser oralement à l'enfant lors de la lecture du récit : 10 questions font référence à un contenu littéral et 10 autres font appel aux habiletés inférentielles. Les questions sont intégrées dans le livre, afin que l'on puisse s'assurer que tous les participants sont évalués de façon systématique, tout en respectant le contexte naturel de la lecture partagée. Lorsque l'enfant n'arrive pas à répondre de façon adéquate, des indices ou la réponse lui sont fournis par l'adulte. Cette procédure permet de s'assurer que le participant a toute l'information nécessaire pour comprendre la suite du récit. Chaque réponse est codifiée en fonction de sa qualité, c'est-à-dire en fonction de son degré de rapprochement avec la cible établie comme la réponse correcte. Les définitions des types de réponses ainsi que les points accordés pour chacune d'entre elles sont

présentés au tableau 3. La réponse codifiée rapportée dans cet article est la première réponse fournie par l'enfant, soit la réponse avant indices. Les réponses des participants sont compilées à même une grille de cotation dont un exemple est fourni au tableau 4. La performance des enfants est décrite à partir de trois niveaux de variables tirées de l'outil.

Tableau 3  
Définitions et points accordés pour chaque type de réponse

Type de réponse	Définition	Points accordés
Attendue	La réponse donnée par l'enfant correspond entièrement à la réponse ciblée par la question.	3
Acceptable	La réponse donnée par l'enfant est logique, mais ne correspond pas à la réponse cible de la question : elle est imprécise, non dirigée vers le point central de la question ou inclut de l'information non pertinente.	2
Ambiguë	La réponse donnée par l'enfant contient de l'information pertinente, mais est trop vague, trop spécifique ou n'est pas directement en lien avec ce qui est attendu.	1
Inadéquate	L'enfant ne répond pas à la question ou donne une réponse qui n'est pas en lien avec la question.	0

Tableau 4  
Exemple de cotation pour une question qui mesure la compréhension d'une inférence basée sur les connaissances du monde, soit *Explique-moi ce qu'est une grange*

Type de réponse	Exemples de réponses	Points accordés
Attendue	C'est une maison où on range le foin / c'est une maison avec plein de foin / c'est une maison où on peut mettre des tracteurs dedans	3
Acceptable	Où des fois on met du foin / quelque chose qu'on met du foin dedans / c'est un endroit où les animaux vont / c'est quelque chose pour mettre sa nourriture	2
Ambiguë	une maison / c'est une ferme / on met des affaires dedans / c'est pour les animaux / c'est pour pas que les animaux se sauvent	1
Inadéquate	Je ne sais pas / du foin / C'est ça (pointe la grange)	0

Le premier niveau de variables comprend un score de compréhension littérale et un score de compréhension inférentielle. Les 10 questions de compréhension littérale sont intégrées au questionnaire dans le but d'offrir un contexte de lecture partagée qui soit représentatif d'une situation naturelle de lecture. En effet, il est habituel d'inclure les deux types de questions dans des activités de lecture partagée (van Kleeck, 2008). Les 10 questions de compréhension inférentielle visent à mesurer les trois types d'inférences analysées dans le cadre de cette étude, soit (a) l'inférence basée sur les connaissances du monde (cinq questions); (b) l'inférence basée sur la structure du récit en lien avec la résolution de problème (trois questions); et (c) l'inférence basée sur la structure du récit en lien avec la réponse interne du personnage (deux questions). Ces trois types d'inférences ont été retenus à partir des divers types d'inférences proposées au tableau 1. Voici des exemples de questions élaborées à partir du livre *Petit cochon s'est perdu*. En ce qui a trait aux inférences basées sur les connaissances du monde, l'enfant était appelé à répondre à la question suivante: *Pourquoi les cochons vivent-ils dans un enclos?* Une réponse correcte à cette question repose sur les connaissances du monde de l'enfant et requiert que celui-ci sache qu'un enclos sert à protéger les animaux ou à les empêcher de se sauver. Dans la catégorie *Inférences basées sur la structure du récit en lien avec la résolution de problème*, un type d'inférence non essentiel à la compréhension, l'enfant est appelé à prédire la prochaine étape logique d'une suite d'événements. Dans le questionnaire utilisé pour cette étude, un exemple de ce type de question est *Où irais-tu chercher Tire-Bouchon, toi?* La réponse attendue est que l'enfant cible un endroit ou un lieu possible où *Tire-Bouchon*, un cochon, pourrait se sauver ou se cacher. Enfin, pour mesurer la capacité à faire des *Inférences basées sur la structure du récit en lien avec la réponse interne du personnage*, la question *Comment se sent madame Dupré après avoir trouvé Tire-Bouchon, d'après toi?* était posée à l'enfant.

La troisième variable tirée de l'analyse des réponses des participants au questionnaire est le type de réponse fournie par les enfants. Les réponses ont été analysées de façon méthodique dans le but d'en dégager une analyse qualitative. Cela a permis de comparer la qualité des réponses obtenues aux questions inférentielles dans les deux groupes d'enfants. Les types de réponses ont été comparés afin de déterminer si un profil particulier de réponses pouvait en être dégagé. Les réponses des enfants ont été classées en quatre catégories, élaborées à partir de la cotation du *Preschool language assessment instrument – Second edition* [PLAI-2] (Blank, Rose et Berlin, 2003).

La démarche utilisée pour codifier les réponses des participants est la suivante. Dans un premier temps, lors de la création de l'outil, des cibles attendues ont été identifiées. Par la suite, toutes les réponses des participants ont été transcrites. Cela a permis de valider les niveaux de cotation de la grille et de fournir des exemples aux examinateurs pour l'utilisation future de la grille. Une fois toutes les réponses compilées, deux juges se sont entendus sur la qualité de chacune des

réponses : *attendue*, *acceptable*, *ambiguë* ou *inadéquate*. Parmi les dix questions de type littéral, huit n'exigeaient pas de l'enfant une réponse élaborée. Ce dernier pouvait alors obtenir une réponse attendue (3 points) ou inadéquate (0 point). Le score maximal qu'un participant pouvait obtenir était de 60 points (30 points pour les questions de type littéral et 30 points pour celles de type inférentiel). Une analyse interjuge a été effectuée sur 20% des données totales ( $n = 11$ ) afin de s'assurer de la validité de la cotation des résultats. Trois scores ont fait l'objet de l'analyse interjuge et ont montré un accord interjuge élevé : les scores de compréhension littérale ( $r = 0,94$ ;  $p < 0,001$ ) ; les scores de compréhension inférentielle ( $r = 0,95$ ;  $p < 0,001$ ) et les scores de compréhension globale ( $r = 0,96$ ;  $p < 0,001$ ).

### 3.3 Déroulement

La collecte des données a eu lieu dans un laboratoire de recherche et a été effectuée par l'une des quatre auxiliaires de recherche préalablement formées afin d'être en mesure d'administrer les différentes épreuves aux participants. Selon les besoins de l'enfant et les disponibilités du parent, une visite d'une heure et demie ou deux visites de 45 minutes ont été planifiées. Dès le début de la rencontre, le parent de l'enfant devait remplir un formulaire de consentement à la participation ainsi que le questionnaire sociodémographique visant à recueillir des données au sujet de l'enfant : l'âge, le sexe, la ou les langues parlées à la maison, ainsi que la fréquentation d'un service de garde ou d'une école. Cet outil permettait également de faire un survol de l'histoire médicale de l'enfant (exemple : complication à la naissance, problème d'audition, otites répétées), de la situation familiale de l'enfant, du niveau de scolarité des parents et du revenu familial. Pendant que le parent remplissait ce questionnaire, l'auxiliaire de recherche administrait à l'enfant 12 instruments de mesure de diverses habiletés langagières. Une pause-collation était prévue en milieu de rencontre afin de ne pas trop fatiguer l'enfant.

### 3.4 Méthode d'analyse des données

Dans la présente étude, les résultats au *Questionnaire de compréhension en contexte de lecture partagée* ont été analysés et sont rapportés. Pour s'assurer d'une analyse rigoureuse et systématique des réponses des enfants aux questions de compréhension inférentielle, la tâche de lecture partagée a été enregistrée sur vidéo pour une transcription ultérieure. Les données ont été saisies dans un fichier SPSS (*Statistical package for the social sciences, version 19*) aux fins d'analyse. Pour atteindre l'objectif 1, décrire les habiletés inférentielles dans un contexte de lecture partagée de deux groupes d'enfants au développement typique, un groupe de quatre ans et un groupe de cinq ans, des analyses descriptives (moyennes ; proportions) ont d'abord été effectuées. Des tests de  $\chi^2$  ont servi à s'assurer que les groupes étaient comparables quant au genre des participants et au statut socio-économique. Par la suite, nous avons comparé, à l'aide de tests  $t$ , les moyennes

obtenues par les enfants de quatre et cinq ans, pour l'objectif 2, qui concernait les variables de compréhension inférentielle, ainsi que pour l'objectif 3, qui concernait les types de réponses des deux groupes.

### 3.5 Considérations éthiques

Le projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec affilié à l'Université Laval. Dans le but d'assurer la confidentialité, les formulaires de consentement dûment signés par les parents des jeunes enfants participant au projet ainsi que les questionnaires complétés par la chercheuse et les assistantes de recherche ont été conservés dans un classeur verrouillé. Les noms des participants ont également été codés, afin qu'ils n'apparaissent sur aucun rapport. Une fois le projet terminé, une lettre résumant les résultats de la recherche a été acheminée aux parents qui ont manifesté leur intérêt.

## 4. Résultats

Les objectifs spécifiques de l'étude étaient de décrire et de comparer les habiletés inférentielles en contexte de lecture partagée de deux groupes d'enfants au développement typique, un groupe de quatre ans et un groupe de cinq ans, ainsi que d'identifier les types de réponses qui distinguent les enfants de quatre ans de ceux de cinq ans. La première étape de l'analyse a permis de mettre en évidence certaines différences entre les deux groupes d'enfants sur le plan de la compréhension inférentielle (Tableau 5).

Tableau 5  
Résultats obtenus aux questions de compréhension inférentielle

	Maternelle <i>n</i> = 21	Centre de la petite enfance <i>n</i> = 18	<i>t</i>	<i>p</i>
Compréhension inférentielle – score total	70,42 (15,09)	54,07 (14,85)	3,40	*
Information – connaissances du monde	59,04 (18,53)	39,17 (19,91)	3,13	*
Structure de récit – résolution de problème	80,42 (19,21)	57,64 (29,32)	2,85	*
Structure de récit – réponse interne	83,85 (25,84)	89,58 (27,39)	-0,65	0,52

\*  $p < 0,05$

Comme cela était prévisible, les enfants de quatre ans qui fréquentent un centre de la petite enfance obtiennent globalement des scores significativement plus faibles que les enfants de cinq ans qui fréquentent la maternelle ( $t = 3,40$ ;  $p < 0,01$ ).

L'étape suivante de l'analyse visait à comparer les résultats des deux groupes d'enfants pour trois types de questions de compréhension inférentielle (Tableau 5). Cette analyse a permis de montrer que certains types de questions sont plus faciles à comprendre pour les enfants de quatre ans. En effet, ceux-ci obtiennent des résul-

tats semblables à ceux des enfants de cinq ans aux questions qui requièrent que l'enfant évoque la réponse interne des personnages du récit ( $t = -0,65$ ;  $p = 0,52$ ). Pour les deux autres types de questions, les enfants de quatre ans ne réussissent pas aussi bien que les enfants de cinq ans. Ils ont une performance nettement moins forte aux questions inférentielles qui reposent sur les connaissances du monde ( $t = 3,13$ ;  $p < 0,01$ ) et sur la résolution de problème du récit ( $t = 3,85$ ;  $p < 0,01$ ).

La dernière étape de l'analyse montre que les enfants de quatre ans répondent de façon moins précise aux questions de compréhension inférentielle que les enfants de cinq ans (Tableau 6). En effet, les enfants de quatre ans fournissent significativement moins de réponses attendues que les enfants de cinq ans ( $t = 3,54$ ;  $p < 0,01$ ), ce qui indique qu'ils sont moins aptes à atteindre la cible. Pour les réponses acceptables, les résultats entre les deux groupes sont semblables ( $t = 0,93$ ;  $p = 0,36$ ). De plus, les enfants de quatre ans formulent davantage de réponses ambiguës ( $t = -2,04$ ;  $p = 0,04$ ) et de réponses inadéquates ( $t = -2,37$ ;  $p = 0,02$ ) que les enfants de cinq ans.

Tableau 6  
Types de réponses des enfants

	Maternelle <i>n</i> = 21	Centre de la petite enfance <i>n</i> = 18	<i>t</i>	<i>p</i>
Attendue	5,71 (1,71)	4,00 (1,24)	3,54	*
Acceptable	1,14 (0,85)	0,89 (0,83)	0,93	0,36
Ambiguë	1,19 (1,03)	1,83 (0,92)	-2,04	*
Inadéquante	1,71 (1,62)	3,06 (1,92)	-2,37	*

\*  $p < 0,05$

## 5. Discussion des résultats

Une comparaison des habiletés de compréhension des inférences d'enfants de quatre ans et de cinq ans a été effectuée dans le but de faire un premier pas vers une proposition de séquence développementale de ces habiletés chez l'enfant d'âge préscolaire. Nous avons vérifié si certains types d'inférences étaient plus difficiles que d'autres pour les enfants les plus jeunes et si les deux groupes se distinguaient quant au schéma de réponses. Nos résultats concordent avec ceux de plusieurs autres études qui indiquent que, dès l'âge de quatre ans, les enfants sont aptes à répondre à des questions de compréhension inférentielle (Ford et Milosky, 2003; Makdissi et Boisclair, 2006; Trabasso et Nickels, 1992; van Kleeck et al., 2006; Wenner, 2004). Nos résultats ajoutent également aux connaissances disponibles, puisqu'ils mettent en évidence une différence de performance entre les enfants de quatre ans et les enfants de cinq ans. En effet, certains types d'inférences sont maîtrisés par les enfants de quatre ans, tandis que d'autres ne le sont pas.



### 5.1 Les trois types d'inférences étudiées

Trois types d'inférences ont été examinés : deux types d'inférences liés à la structure du récit (résolution de problème et réponse interne du personnage), ainsi qu'une inférence d'information basée sur les connaissances du monde. Les résultats indiquent que les enfants de quatre ans sont capables d'inférer la réponse interne d'un personnage, ce qui va dans le même sens les études précédentes.

Par contre, les enfants les plus jeunes ont davantage de difficulté à comprendre les questions qui requièrent une inférence liée à la résolution du problème présent dans le récit ou une inférence basée sur les connaissances. Ces résultats concordent avec ceux qu'avaient obtenus Bowyer-Crane et Snowling (2005) avec des enfants en début de scolarisation qui présentaient un trouble de langage. Une explication possible de ce résultat est que, pour parvenir à faire ce type d'inférence, l'enfant doit pallier le fait qu'il y a des éléments non explicites dans un message en complétant l'information à l'aide de ses propres connaissances et de sa propre expérience. Il n'est donc pas étonnant que ce type d'inférence soit mieux réussi par les enfants de cinq ans, qui ont vraisemblablement davantage de connaissances du monde que les enfants de quatre ans. En effet, les enfants de cet âge ont généralement accumulé un plus grand bagage d'expériences et de connaissances que ceux de quatre ans. Ainsi, comme certains auteurs l'ont déjà souligné (Adams, Clarke et Haynes, 2009; Bishop, 1997), des problèmes d'accès aux connaissances du monde ou, dans le cas qui nous occupe, des limites dans les connaissances du monde pourraient effectivement nuire à la construction de la représentation mentale cohérente d'une histoire et ainsi entraver la compréhension d'inférences.

En tenant compte des différences de performance entre les enfants de quatre ans et ceux de cinq ans aux trois types d'inférences, il appert que l'inférence liée à la réponse émotionnelle des personnages fait partie des types d'inférences qui apparaissent tôt dans le développement normal de l'enfant (DeConti et Dickerson, 1994; Ford et Milosky, 2008; Makdissi et Boisclair, 2006). Par ailleurs, les inférences basées sur les connaissances du monde et les inférences quant à la résolution de problème sont maîtrisées plus tard. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que, comparativement aux enfants de quatre ans, les enfants de cinq ans ont accumulé davantage d'expériences et que leur développement cognitif est plus avancé. Ces résultats sont particulièrement intéressants parce qu'ils fournissent une piste de stratégie à mettre en place pour promouvoir le développement des habiletés inférentielles. En effet, les enfants de quatre ans sont déjà aptes à identifier et à nommer une réponse émotionnelle des personnages, mais ils sont incapables de trouver une solution au problème que vit un personnage. L'adulte qui lit avec l'enfant pourrait se servir de ce type d'information pour favoriser le passage de l'identification de la réponse émotionnelle à l'identification d'une solution possible. Cette avenue d'intervention est d'autant plus pertinente que les enfants de cinq ans peuvent suggérer une solution à un problème vécu par le personnage. Dans une perspective développementale où l'interaction entre

l'enfant et l'adulte sert de soutien aux apprentissages de l'enfant, il s'avère raisonnable de stimuler cette habileté chez l'enfant de quatre ans, puisqu'elle se consolidera vraisemblablement au cours de l'année à venir. Des pistes de stimulation des habiletés inférentielles sont d'ailleurs proposées par quelques auteurs qui s'intéressent à cet aspect du développement de l'enfant (Dupin de Saint-André, 2008; Kaderavek et Justice, 2005; Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006; van Kleeck, 2008). Chez le jeune enfant, les stratégies adoptées s'inscrivent généralement en situation de lecture partagée. Dans ce contexte, l'adulte lit à haute voix et, par des modèles ou par des questions, amène l'enfant ou le groupe d'enfants à réfléchir sur le contenu de l'histoire. Il s'agit d'une approche d'enseignement incident, c'est-à-dire que l'adulte mise sur les événements naturels pour stimuler des apprentissages chez l'enfant en soulignant des caractéristiques de ces événements et des réflexions qui s'y rapportent. Cet enseignement s'avère ainsi respectueux des intérêts de l'enfant et stimulant à l'égard de ses habiletés réflexives.

## 5.2 Les types de réponses des enfants selon l'âge

Pour ce qui est des types de réponses fournies à des questions qui requièrent la compréhension d'inférences, les résultats de la présente étude ont mis en évidence certaines différences entre les enfants de quatre ans et ceux de cinq ans. Ils ont également fait ressortir un schéma de réponses qui caractérise chacun des deux groupes. D'abord, les enfants du groupe de la maternelle ont significativement plus souvent formulé des réponses de type *attendues*. Leurs réponses aux questions inférentielles étaient donc formulées de façon plus précise et plus complète que celles des enfants plus jeunes, et montraient ainsi, la plupart du temps, une meilleure compréhension des questions. Ensuite, les enfants de quatre ans ont fourni davantage de réponses de type *ambiguës* que les enfants de cinq ans. Ainsi, les réponses des enfants plus jeunes diffèrent significativement des réponses des enfants de la maternelle. En effet, les enfants de quatre ans formulent généralement des réponses qui s'avèrent plus imprécises et incomplètes que celles des enfants de cinq ans. Malgré l'intérêt et la motivation des enfants de quatre ans à répondre à de telles questions, leurs réponses ne sont pas toujours directement en lien avec ce qui est attendu. Par exemple, à la question *Pourquoi les cochons vivent-ils dans un enclos?*, une réponse caractéristique d'un enfant de quatre ans serait *parce qu'ils aiment la boue*, tandis que l'enfant de cinq ans répond généralement *pour les empêcher de se sauver*. Cet exemple illustre bien une des observations principales qui se dégagent des résultats: les enfants de quatre ans se rapprochent de la cible et donnent des réponses qui s'avèrent pertinentes, mais qui sont néanmoins moins près de la cible que celles fournies par les enfants de cinq ans. Il est possible que la qualité des réponses des enfants de quatre ans soit associée à leur niveau de développement cognitif et de développement langagier.

En somme, cette étude a permis de mettre en lumière deux différences particulièrement importantes entre les deux groupes. Premièrement, les enfants de

quatre ans réussissent à répondre à des questions sur la réaction émotionnelle des personnages d'un récit, mais pas aux deux autres types de questions visant la compréhension inférentielle : les questions d'information et les questions de résolution de problème. Deuxièmement, les enfants de quatre ans formulent des réponses moins ciblées que les enfants de cinq ans. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces deux différences entre les enfants de quatre ans et ceux de cinq ans fournissent une piste intéressante pour la planification d'activités pédagogiques et, plus précisément, pour l'élaboration de stratégies à utiliser en situation de lecture partagée afin de stimuler le développement de la compréhension inférentielle du jeune enfant, et ainsi promouvoir sa réussite éducative.

### 5.3 Forces et limites de l'étude

La présente étude comporte plusieurs aspects positifs. Les résultats ajoutent aux connaissances en précisant les types d'inférences maîtrisés par les enfants de quatre ans et par ceux de cinq ans. Pour les éducatrices et les enseignantes, ce nouvel apport permet de cibler de façon plus spécifique les habiletés de compréhension d'inférences à stimuler lors d'activités pédagogiques offertes aux enfants d'âge préscolaire, afin de les préparer à la réussite éducative dès la petite enfance. Par ailleurs, cette étude a permis de mettre à l'épreuve une approche d'évaluation qui permet de dégager les forces et les faiblesses d'un enfant quant à la compréhension inférentielle. Cette stratégie d'évaluation constitue un autre apport important de la présente étude et pourra être utilisée par des éducatrices et des enseignantes qui œuvrent auprès des enfants de quatre et cinq ans.

Il importe également de souligner certaines limites de l'étude. Premièrement, l'instrument expérimental de mesure de la compréhension inférentielle a été administré à la toute fin d'une séance de collecte de données avec les enfants. Il est donc possible qu'un effet de fatigue plus ou moins marqué ait influencé le comportement et la performance de certains enfants (désintérêt, diminution de la capacité attentionnelle et de la collaboration, etc.). Il serait nécessaire de réutiliser cet outil en début de rencontre avec les enfants. Deuxièmement, lors de la passation de la tâche, en raison de sa formulation linguistique complexe qui a par la suite été simplifiée, une des questions a été administrée de façon non systématique. Ultérieurement, il serait indiqué de s'assurer que le vocabulaire utilisé pour les questions ne constitue pas une barrière linguistique susceptible de nuire à la compréhension des participants. Un troisième élément à mentionner est que nous ne nous sommes pas assurées que les enfants ne connaissaient pas déjà le livre utilisé dans cette étude. Même si cela est peu probable, étant donné qu'il est possible de présumer que les enfants l'auraient mentionné spontanément, il se peut que certains enfants aient déjà lu ce livre. Cela dit, il n'est pas certain que connaître le livre aurait nécessairement eu une influence sur la qualité de la compréhension des inférences. Finalement, bien que cet outil d'évaluation de lecture partagée ait une grande validité écologique, la standardisation d'un tel instrument de mesure représente un défi. Il serait donc utile, dans de futures recherches, d'élaborer des outils d'évaluation de compréhens-

sion inférentielle qui soient davantage structurés et contrôlés. En effet, il est possible que de légères différences entre les assistantes de recherche quant au débit de parole ou à l'intonation aient eu un effet sur la performance de certains enfants. Quoi qu'il en soit, l'utilisation d'un livre d'histoire et d'un script préétabli a permis un niveau satisfaisant de fidélité et de validité interne.

## 6. Conclusion

Le but de l'étude était de décrire les habiletés inférentielles d'enfants de quatre et cinq ans dans une tâche de lecture partagée, puis de comparer leur performance en termes de quantité d'inférences correctes et de qualité des réponses fournies. Les résultats indiquent que, dans un contexte de lecture partagée, les enfants de quatre ans sont capables d'inférer le but et la réponse interne d'un personnage. Pour stimuler cette habileté, des questions posées par l'adulte en contexte de lecture partagée s'avèrent une stratégie favorisante. Ce n'est toutefois qu'à cinq ans que les enfants sont en mesure de faire des inférences à propos de la solution à un problème et des inférences basées sur les connaissances du monde. De plus, les résultats indiquent que les enfants de cinq ans fournissent des réponses plus ciblées à des questions qui requièrent la compréhension d'inférences. En somme, cette étude soutient la notion de séquence développementale de la compréhension d'inférences et permet de préciser des aspects à cibler chez les enfants de quatre et cinq ans pour promouvoir le développement de cette habileté essentielle à la réussite éducative du jeune enfant.

Une des retombées immédiates de l'étude est de fournir aux éducateurs et enseignants qui œuvrent auprès des enfants de quatre et cinq ans une première proposition de séquence développementale sur laquelle s'appuyer pour planifier les activités de lecture partagée qui stimuleront le développement de la compréhension d'inférences. Pour les enfants de quatre ans, nos résultats s'ajoutent à ceux de plusieurs études qui indiquent que les enfants de cet âge sont capables d'inférer le but d'un personnage ainsi que sa réponse interne (Ford et Milosky, 2003; Makdissi et Boisclair, 2006; Trabasso et Nickels, 1992). Développer l'habileté à faire ces deux types d'inférences constitue donc un objectif indiqué pour des enfants de quatre ans. Nos résultats suggèrent également que la prochaine étape du développement de la compréhension inférentielle comprendrait l'habileté à inférer une résolution de problème ainsi que l'habileté à s'appuyer sur ses connaissances du monde pour dégager le sens des mots. Ainsi, dans la planification d'activités de lecture partagée avec les jeunes enfants, il serait judicieux de stimuler d'abord les inférences en lien avec le but et la réponse interne des personnages et de poursuivre avec les inférences de résolution de problème et les inférences basées sur les connaissances du monde.

Nos résultats ouvrent également des pistes pour des recherches futures. Il serait en effet utile d'investiguer quant au rôle des divers types de livres dans la compréhension inférentielle en contexte de lecture partagée chez les jeunes enfants. Bien que les périodes de lecture partagée avec des livres d'histoires permettent

une exposition au langage inférentiel (van Kleeck, 2008) et développent chez l'enfant d'âge préscolaire des aptitudes importantes pour sa réussite scolaire subséquente (Botting et Adams, 2005; Kendeou, Bone-Gettler, White et van den Broek, 2008; van Kleeck, 2008), plusieurs des livres auxquels il sera confronté dès son entrée à l'école sont d'un autre ordre, c'est-à-dire des livres à caractère informatif. En ce sens, il serait pertinent d'étudier la capacité à faire des inférences, chez les jeunes enfants, en situation de lecture partagée, en utilisant des livres de nature informative (Hammett Price, van Kleeck et Huberthy, 2009). Deuxièmement, selon Kaderavek et Justice (2005), les livres de forme traditionnelle peuvent faire en sorte que certains enfants se désintéressent de la lecture partagée parce que ce type de matériel ne suscite pas suffisamment leur intérêt. Ces auteures suggèrent alors que des livres manipulables offrant la possibilité de lever des rabats et de déplier des illustrations) augmenteraient le niveau d'engagement de l'enfant envers la lecture et, conséquemment, soutiendraient un niveau plus élevé de productions linguistiques. Pour faire suite à une recherche récente, pionnière en la matière (Dupin de Saint-André, 2011), il serait intéressant d'explorer de façon précise le lien entre la réussite scolaire des enfants de la maternelle et les stratégies de stimulation des habiletés de compréhension des inférences mises en œuvre par les enseignantes.

**ENGLISH TITLE • Comprehension of inferences: comparing the abilities of four and five year old children in dialogic reading**

**SUMMARY •** Listening comprehension is a cornerstone of the educational success of young children. This study focuses specifically on the comprehension of inferences in children aged four and five in a context of dialogic reading. The results distinguish the two age groups. Indeed, the four year old participants are able to infer the emotion of a character but they are less skilled than the five year olds with regards to predicting the next stage of the narrative and to establishing links with information needed to understand the story. These findings suggest targeting these skills explicitly to maximize school readiness.

**KEY WORDS •** preschool, oral comprehension, dialogic reading, inferences, comparative analysis.

**TÍTULO • La comprensión de inferencias: comparación de las habilidades de niños de cuatro y cinco años en lectura compartida**

**RESUMEN •** La comprensión oral es uno de los fundamentos del éxito educativo de los niños pequeños. Este estudio se centra específicamente en la comprensión de inferencias en niños de cuatro y cinco años en un contexto de lectura compartida. Los resultados permiten distinguir los dos grupos de edad. Efectivamente, los niños de cuatro años logran inferir la emoción de un personaje, pero tienen menos habilidades que los de cinco años para anticipar la próxima etapa del relato y para establecer vínculos que les llevarán a la información necesaria a la comprensión. Estos resultados sugieren orientar estas habilidades de manera explícita de forma a optimizar la preparación a la escuela.

**PALABRAS CLAVES •** preescolar, comprensión oral, lectura compartida, inferencias, análisis comparado.

## Références

- Adams, C., Clarke, E. and Haynes, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International journal of language and communication disorders*, 44(3), 301-318.
- Amery, H. et Cartwright, S. (2005). *Les contes de la ferme: Petit cochon s'est perdu*. Saint-Lambert, Québec: Les éditions Héritage, inc.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension*. Grenoble, France: Éditions de la Cigale.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove, United Kingdom: Psychology Press.
- Blank, M., Rose, S. A. and Berlin, L. J. (2003). *Preschool Language Assessment Instrument* (2<sup>e</sup> édition). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Botting, N. and Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International journal of language and communication disorders*, 40(1), 46-66.
- Bowyer-Crane, C. and Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: what do tests of reading comprehension measure? *British journal of educational psychology*, 75, 189-201.
- Cain, K. and Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective*. New York, New York: Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. and Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and cognition*, 29(6), 850-859.
- Catts, H. W., Adolf, S. M., Hogan, T. P. and Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of speech, language and hearing research*, 48(6), 1378-1396.
- DeConti, K. A. and Dickerson, D. J. (1994). Preschool children's understanding of the situational determinants of others' emotions. *Cognition and emotion*, 8, 453-472.
- Dickinson, D. K. and McCabe, A. (2001). Bringing it all together: the multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning disabilities research and practice*, 16(4), 186-202.
- Dupin de Saint-André, M. (2008). Pistes pour travailler les inférences. *Québec français*, 150, 66-67.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Thèse de doctorat disponible en ligne, Université de Montréal, Montréal.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto: Psychan.
- Flax, J. F., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C., Choudhury, N. and Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language-learning impairments. *Journal of learning disabilities*, 42(1), 61-75.

- Ford, J. A. and Milosky, L. M. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of speech, language and hearing research*, 46, 21-30.
- Ford, J. A. and Milosky, L. M. (2008). Inference generation during discourse and its relation to social competence: an online investigation of abilities of children with and without language impairment. *Journal of speech, language and hearing research*, 51(2), 367-380.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. et Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 5, 95-106.
- Gough, P. B. and Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6-10.
- Gresham, F. M. and Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Hammett Price, L., van Kleeck, A. and Huberthy, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: a comparison between storybook and expository book conditions. *Reading research quarterly*, 44(2), 171-194.
- Heaviside, S. and Farris, E. (1993). Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school (NCES n° 93-410). Washington, District of Columbia: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. and Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, speech, and hearing services in the schools*, 40(1), 67-85.
- Kaderavek, J. N. and Justice, L. M. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairments: a pilot investigation. *Child language teaching and therapy*, 21(1), 75-92.
- Kendeou, P., Bone-Gettler, C., White, M. J. and van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of research in reading*, 31(3), 259-272.
- Kintsch, W. and Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling and C. Hulme (eds), *The science of reading: a handbook*. Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C. and Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In National Institute for Literacy (ed.), *Developing early literacy. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, District of Columbia: National Institute for Literacy.
- Makdissi, H. and Boisclair, A. (2006). Interactive reading - A context for expanding the expression of casual relations in preschoolers. *Written language and literacy*, 9(2), 177-211.



- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, 140, 64-66.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire - Enseignement primaire. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés du Québec (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. and Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984-994.
- Paul, R. (2000). Putting things in context - Literal and discourse approaches to comprehension assessment. *Seminars in speech and language*, 21(3), 247-255.
- Pianta, R. C., Cox, M. J. and Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the age of accountability*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Podhajski, B. and Nathan, J. (2005). Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early education and development*, 16(1), 1-5.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. and Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.
- Schneider, P., Hayward, D. and Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of speech-language pathology and audiology*, 30(4), 224-238.
- Storch, S. A. and Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934-947.
- Trabasso, T. and Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes*, 15(3), 249-275.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the schools*, 45(7), 627-643.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J. and Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American journal of speech-language pathology*, 15, 85-95.
- Wenner, J. A. (2004). Preschoolers' comprehension of goal structure in narratives. *Memory*, 12(2), 193-202.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debarysche, N. D., Valdez Menchacha, M. C. and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24, 552-559.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. B Neuman and D. K. Dickensen (eds), *Handbook of early literacy research*. New York, New York: Guilford Press.



**Correspondance**

chantal.desmarais@rea.ulaval.ca  
marie-claude.archambault@irdpq.qc.ca  
pamela.filiatrault-veilleux.1@ulaval.ca  
genevieve.tarte@orthophoniedelacapitale.ca

**Contribution des auteures**

Chantal Desmarais : 40 %  
Marie-Claude Archambault : 30 %  
Pamela Filiatrault-Veilleux : 15 %  
Genevieve Tarte : 15 %

Ce texte a été révisé par Christophe Chénier.

Texte reçu le : 30 décembre 2010  
Version finale reçue le : 7 mai 2012  
Accepté le : 27 juin 2012