

# Les capacités inférentielles en situation de compréhension de récits : l'importance de s'adapter aux niveaux scolaires considérés

---

Lorene Causse

*Université Paul-Valéry Montpellier 3*

Arielle Syssau

*Université Paul-Valéry Montpellier 3*

Nathalie Blanc

*Université Paul-Valéry Montpellier 3*

## Résumé

Cette étude examine les pratiques d'évaluation des capacités inférentielles des jeunes enfants durant la compréhension de récits. L'objectif est de se questionner sur la présence de différences développementales classiquement rapportées entre des enfants de différents âges évalués à partir d'un même récit. Plutôt que de s'inscrire seulement dans cette même perspective, cette étude propose d'explorer la pertinence de s'adapter au niveau scolaire des élèves pour évaluer précisément leurs capacités inférentielles. Les capacités inférentielles de 349 élèves de 5 à 8 ans ont été sondées, soit à partir d'un récit qui

correspondait à leur niveau scolaire, soit à partir d'un récit d'un niveau scolaire différent du leur. Les résultats révèlent que lorsque les élèves de différents niveaux scolaires sont évalués à l'aide d'un même récit, ils présentent des différences de réussite. Cependant, lorsque les élèves sont évalués avec un récit adapté à leur niveau scolaire, aucune différence n'est observée entre les classes d'âge étudiées.

*Mots clés* : inférences, compréhension de récits, niveau scolaire, méthode d'évaluation, littérature de jeunesse

### **Abstract**

This study examines the practices of assessment of young children's inferential abilities during the comprehension of narratives. The objective is to question the presence of developmental differences that are classically reported between different ages assessed using the same story. Rather than only following this same perspective, this study proposes to investigate the relevance of adjusting to the students' school level to accurately assess their inferential abilities. The inferential abilities of 348 students aged five to eight years old were surveyed, by either using a story that corresponded to their grade level, or using a story from a grade level different from theirs (i.e., higher or lower). The results show that when students at different grade levels are assessed using the same material, they show differences in achievement. However, when students are assessed with a grade-adjusted narrative, no differences are observed between the age groups studied.

*Key words*: inferences, narrative comprehension, grade level, assessment method, children's literature

## Introduction

La compréhension de textes est une activité cognitive complexe, au cœur de la réussite scolaire des élèves. Il est aujourd'hui admis que cette capacité de compréhension se développe plusieurs années avant l'apprentissage de la lecture et gagne à être sollicitée dès l'âge préscolaire (Oakhill, 2021 ; van den Broek et al., 2005, 2011). Plusieurs situations sont reconnues comme propices à cette sollicitation des habiletés de compréhension des jeunes élèves. Lors de visionnage de dessins animés, ou encore d'écoute de récits narratifs (souvent accompagnées de la présentation d'illustrations extraites d'albums de jeunesse), les enfants mobilisent les mêmes processus de compréhension que ceux requis plus tard dans les activités de compréhension de textes en situation de lecture (Blanc, 2010, 2014 ; Boisclair et al., 2004 ; Creissen et Blanc, 2017 ; Filiatrault-Veilleux et al., 2016b). En effet, pour comprendre un récit, qu'il soit lu, écouté ou visionné, il s'agit d'élaborer en mémoire une représentation de la situation décrite dans laquelle pourront s'intégrer les connaissances personnelles que l'individu devra mobiliser tout au long de la découverte du récit (Kintsch, 1998 ; Oakhill et al., 2019). Autrement dit, les informations délivrées par le récit sont continuellement interprétées au regard des connaissances générales et spécifiques pour permettre l'établissement en mémoire de cette représentation cohérente du contenu fictionnel du récit.

## Problématique

Parmi les différents processus concourant à l'élaboration de cette représentation, l'un d'eux mérite d'être considéré avec beaucoup d'attention. Il s'agit de la capacité à produire des inférences, qui consiste notamment à dépasser les informations explicites délivrées par le récit pour considérer celles implicitement véhiculées. Prenons pour exemple un extrait du récit *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry<sup>1</sup>. Dès le premier chapitre, l'importance du processus inférentiel qui relie les informations textuelles aux connaissances personnelles est apparente : « Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la forêt vierge qui s'appelait *Histoires vécues*. Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve » (p. 11). Plusieurs inférences sont utiles à

---

1 De Saint-Exupéry, A. (1999). *Le Petit Prince*. Édition Gallimard. (Ouvrage original publié en 1946).

la compréhension de cet extrait. Lorsque le lecteur lit le mot « ça » au début de la seconde phrase, il doit faire l'inférence de cohésion locale que ce mot renvoie à l'antécédent « une magnifique image » afin de comprendre le sens de la phrase. Ces inférences permettent au lecteur de comprendre les liens existants entre les mots ou les propositions; les différentes références aux personnages, aux lieux, aux actions, etc., permettent ainsi d'établir la cohérence locale et d'éviter les répétitions. Le lecteur produit également des inférences dites de cohérence globale dès les premiers mots avec l'information « Lorsque j'avais six ans ». Il est attendu ici que le lecteur produise l'inférence de cohérence que le narrateur est maintenant plus âgé. Les inférences de cohérence participent à la compréhension générale d'un passage du récit et/ou du récit dans son entier. Elles font appel à la mise en relation de différents éléments du texte entre eux, mais aussi d'éléments du texte avec les connaissances préalables utiles. Largement étudié aujourd'hui chez l'enfant, ce processus de production d'inférences est d'une importance capitale pour la compréhension générale du récit. C'est en effet ce processus qui permet de donner sens aux éléments situationnels fournis et de contribuer à l'activité de compréhension tout au long de la découverte de l'histoire, qu'elle soit lue, visionnée ou entendue (Blanc, 2010, 2014 ; Cain et al., 2001; Creissen et Blanc, 2017 ; Oakhill, 2020, 2021).

La capacité à produire des inférences apparaît tôt dans le développement de l'enfant — dès l'âge de 3 ans — et cette capacité est prédictive des capacités futures de compréhension en situation de lecture (Blanc, 2010 ; Boisclair et al., 2004 ; Deconti et Dickerson, 1994 ; Filiatrault-Veilleux et al., 2016b ; Kendeou et al., 2009 ; Lepola et al., 2016 ; Potocki et al., 2013). En effet, la production d'inférences étant l'un des piliers de la compréhension de récits, les élèves qui présentent tôt de faibles capacités inférentielles auront plus tard des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Comme le rappellent Rodrigues et al. (2020), il est important d'évaluer au plus tôt les capacités inférentielles des jeunes enfants afin de détecter les élèves dits « à risque », c'est-à-dire ceux présentant des difficultés de production d'inférences qui leur seront dommageables à plus long terme, en situation de lecture/compréhension. Rodrigues et al. (2020) soulignent cependant la difficulté à évaluer les capacités inférentielles des élèves à différents âges. D'après ces auteures, il est important de pouvoir disposer d'un matériel diversifié et graduel en matière de difficulté, notamment afin d'éviter la survenue d'un effet plancher, d'un effet plafond, ou d'un effet d'apprentissage. Elles mettent notamment en exergue la nécessité de tenir compte, dans l'élaboration du matériel, des capacités

cognitives sous-jacentes à la production d'inférences, comme le vocabulaire utilisé, les capacités de mémoire, ou encore les fonctions exécutives (Cain et al., 2001 ; Calvo, 2005 ; Filiatrault-Veilleux et al., 2016b ; Language and Reading Research Consortium [LARRC] et al., 2017 ; Kendeou et al., 2009 ; Kim et Pilcher, 2016 ; Kraal et al., 2018 ; Oakhill, 2020, 2021 ; Potocki et al., 2013 ; Tompkins et al., 2013 ; Sterpin et al., 2021). Or, ces capacités cognitives évoluent avec l'avancée en âge, avec le développement des capacités mnésiques, d'inhibition, de flexibilité, d'attention, mais aussi l'enrichissement du lexique mental et l'élargissement des connaissances disponibles sur le monde. Ainsi, pour évaluer au plus près les capacités inférentielles des élèves à un âge précis, le choix du matériel à utiliser doit être pensé au regard de ces capacités cognitives. Pourtant, s'il est aujourd'hui admis que le processus de production d'inférences est sensible à ces capacités cognitives, les études qui utilisent un matériel ciblé et évolutif, calibré pour être adapté à l'âge des élèves, restent rares (Rodrigues et al., 2020). L'objectif principal de la présente étude est donc de contribuer à la littérature scientifique consacrée à la mesure des capacités inférentielles des jeunes enfants à une période charnière de leurs apprentissages scolaires : avant, pendant et juste après l'apprentissage de la lecture (c.-à-d., en France, à 5-6 ans, 6-7 ans et 7-8 ans) à l'aide de différents récits.

## **Évaluation des capacités inférentielles des jeunes enfants : différentes méthodes pour différentes approches**

### ***Une approche transversale à l'aide d'un même récit narratif : mise en lumière de différences développementales***

Les études sur les capacités inférentielles des jeunes enfants se multiplient aujourd'hui, comme en témoigne la littérature scientifique. Le plus souvent, ces études s'attachent à approfondir l'état des connaissances en matière de modèle développemental, avec l'ambition de révéler comment les capacités inférentielles évoluent avec l'avancée en âge. Dans cette littérature, deux axes d'étude des capacités inférentielles sont à distinguer. Soit ces études suivent un axe développemental, où les élèves de différentes classes d'âge sont comparés à l'aide d'un même matériel (c.-à-d., méthodologie transversale) pour permettre de saisir l'évolution du processus inférentiel avec l'avancée en âge (p. ex., Boisclair et al., 2004) ; soit elles sont centrées sur l'apport des outils d'évaluation qui vise à renseigner, à

l'appui d'une batterie de tests, quelles sont les capacités des enfants à un moment donné (p. ex., Rodrigues et al., 2020). La majorité des études conduites auprès d'un très jeune public (c.-à-d., avant ou au début de l'acquisition de la lecture) se concentrent sur la mise en comparaison des capacités inférentielles à différents âges et sur l'évolution avec l'avancée en âge de ce processus inférentiel qu'elles permettent de retracer. Or, dans cette perspective de comparaison des capacités inférentielles typiques des différentes tranches d'âge étudiées, il paraît indispensable de pouvoir comparer les élèves sur la base d'un matériel uniforme (c.-à-d., un même récit), et ce, en dépit de différences entre les âges appréhendés en matière de capacités cognitives sous-jacentes. Autrement dit, pour révéler les trajectoires développementales en matière de production d'inférences, utiliser un même récit paraît incontournable pour observer les évolutions, même si l'âge ciblé par le récit n'est pas adapté aux capacités sous-jacentes réelles des différentes tranches d'âge comparées entre elles.

D'après les études opérant ainsi, les enfants sont capables de produire des inférences dès l'âge de 3 ans et cette capacité évolue avec l'âge. C'est ce que constatent Deconti et Dickerson (1994) ; cette capacité est moins fine à 3 ans que celle observée à 4 ans, qui est elle-même moins fine que celle observée à 5 ans. Dans leur étude, les enfants devaient répondre à des questions qui nécessitaient la production d'inférences émotionnelles lors de l'écoute des mêmes textes courts. Cette étude a permis de signaler que les jeunes enfants font moins d'inférences et des inférences de moins bonne qualité (p. ex., moins détaillées, moins fréquentes) que leurs pairs plus âgés.

Plus récemment, une étude menée par Silva et Cain (2015) rapporte à nouveau un effet de l'âge en matière de production inférentielle. Des enfants de 4 à 6 ans devaient écouter l'histoire *Frog on His Own* et répondre à des questions de compréhension de types inférentiel et littéral. Les résultats obtenus confirment que les enfants âgés de 6 ans ont de meilleurs scores aux questions inférentielles et littérales comparativement à ceux âgés de 4 ans. Filiatrault-Veilleux et al. (2016a) renseignent également le modèle développemental des capacités inférentielles. Ces auteurs ont évalué les capacités inférentielles des enfants de 3-4 ans, de 4-5 ans et de 5-6 ans à l'aide d'une histoire narrative créée pour cette étude dans le cadre du dispositif ÉCIR (évaluation de la compréhension inférentielle en récit). Ainsi, pour résumer, les résultats de ces études témoignent également d'une évolution positive des capacités inférentielles des enfants à

mesure qu'ils grandissent, avec des différences interindividuelles qui s'avèrent en outre plus marquées chez les plus jeunes enfants en comparaison à leurs pairs plus âgés.

D'autres travaux ont aussi révélé des résultats semblables : la capacité des jeunes enfants à produire des inférences évolue de 3 ans à 6 ans (Blanc, 2014, 2022 ; Boisclair et al., 2004 ; Desmarais et al., 2012 ; Filiatrault-Veilleux et al., 2016b ; Lynch et al., 2008). Pour chacune de ces études, le recours à un même récit pour différentes classes d'âge a permis aux auteurs de contribuer à une meilleure connaissance du modèle développemental typique en matière de production d'inférences.

La capacité à produire des inférences est donc un processus qui suit une trajectoire développementale, souvent caractérisée par un effet de l'âge dans les études précédemment mentionnées : classiquement, les enfants les plus âgés réussissent mieux que les plus jeunes. Ces études ont fait le choix d'utiliser des récits identiques pour évaluer les capacités inférentielles d'enfants de différentes classes d'âge, afin de faire émerger le modèle développemental avec, en contrepartie, la limite de ne pas adapter au plus près le matériel utilisé aux capacités cognitives des classes d'âge ciblées (voir Tableau 1).

Tableau 1.

Récits utilisés dans 3 études consacrées au développement des capacités inférentielles chez les jeunes enfants

| Étude                   | Pays            | Récits jeunesse utilisés       | Âges évalués | Milieu socioéconomique des participants                                         | Âge conseillé par les maisons d'édition                                                                             | Format et durée des récits                                                                                                                              | Inférences évaluées*                                                   | Résultats                                                                                    |
|-------------------------|-----------------|--------------------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Boisclair et al. (2004) | Canada (Québec) | <i>Benjamin et la nuit</i>     | 3 à 6 ans    | Niveaux socioéconomiques divers (moyen, moyen-supérieur et défavorisé)          | Non communiqué par la maison d'édition, mais recommandé « dès 3 ans » ou pour « 3 à 6 ans » par les points de vente | Lecture orale de l'album de jeunesse (environ 20 minutes)                                                                                               | Inférences causales                                                    | Les capacités inférentielles des enfants augmentent avec l'avancée en âge de 3 à 6 ans       |
| Silva et Cain (2015)    | Royaume-Uni     | <i>Frog on His Own</i>         | 4 à 6 ans    | Niveau socioéconomique non indiqué, mais niveaux d'éducation des parents divers | 2 à 5 ans selon les éditions Penguin                                                                                | Livre d'images (18 images)                                                                                                                              | Inférences indifférenciées (émotionnelles, thématiques et prédictives) | Les enfants de 6 ans obtiennent de meilleurs résultats que les enfants de 5 ans              |
| Blanc (2014)            | France          | <i>Drôles de petites bêtes</i> | 4 et 5 ans   | Niveau socioéconomique moyen                                                    | 3 à 6 ans selon les éditions Gallimard                                                                              | Albums de jeunesse utilisés au format livres à écouter (séquences sur CD audio de 7 minutes) et dessins animés (séquences audiovisuelles de 12 minutes) | Inférences émotionnelles                                               | Les enfants de 5 ans sont plus justes dans l'inférence des émotions que les enfants de 4 ans |

\*Le type d'inférences évaluées est indiqué tel qu'il a été précisé par les auteurs.

### ***Une approche longitudinale et/ou différentielle à l'aide de différents récits selon les capacités cognitives sous-jacentes***

Si l'apport de ces études est essentiel quant à la trajectoire développementale qu'ils révèlent en matière de capacités inférentielles, il serait également nécessaire d'envisager l'évaluation du niveau de production d'inférences des jeunes enfants à un âge précis, sans systématiquement avoir recours à la méthodologie transversale. Autrement dit, comme le soulignent Rodrigues et al. (2020), pour adapter cette évaluation au plus près des capacités réelles des enfants, il serait souhaitable d'utiliser différents récits, avec des niveaux graduels de difficulté, appropriés aux différents âges étudiés. À l'image de la méthodologie employée dans les batteries de tests comme celle du *Neale Analysis of Reading Ability* (Neale, 1999), qui consiste à évaluer la compréhension au travers de textes de complexité graduelle, reprendre cette méthodologie permettrait de calibrer la mesure des capacités inférentielles avec plus de finesse encore, pour chacune des classes d'âge étudiées. En outre, pour réaliser une étude longitudinale, il est important de recourir à une même technique de mesure à plusieurs reprises, mais d'utiliser des textes narratifs différents adaptés à chaque niveau étudié (Rodrigues et al., 2020). Disposer de matériel différent d'un âge à un autre permettrait ainsi de faciliter le suivi longitudinal des enfants, tout en garantissant la qualité de la comparaison pourtant établie sur des textes différents.

Outre cette retombée pratique, des résultats permettent d'appuyer la pertinence de travailler à l'adaptation du matériel d'évaluation des capacités inférentielles. En effet, de nombreux travaux scientifiques ont mis en relief le rôle du vocabulaire dans la production d'inférences (p. ex., Oakhill, 2021 ; Potocki et al., 2013 ; Tompkins et al., 2013) : plus le niveau de vocabulaire serait élevé, meilleures seraient les capacités inférentielles. Les travaux de Sterpin et al. (2021) alimentent aussi l'idée que la production d'inférences est corrélée au niveau de vocabulaire, avec l'âge comme modérateur principal des liens entre le vocabulaire et la production d'inférences. Il paraît donc judicieux de tenir compte de ce facteur dans le choix du matériel permettant d'évaluer les capacités réelles des enfants en matière de production d'inférences. Dans la présente étude, la démarche a consisté à sélectionner les histoires utilisées selon les capacités cognitives sous-jacentes des enfants avec comme indices clés : la longueur du récit, afin de respecter les capacités attentionnelles des enfants ; le nombre d'évènements, afin de respecter les capacités mnésiques ; l'âge d'acquisition des mots du récit, afin de respecter le niveau de vocabulaire ; et les connaissances sur le monde. Forte des résultats d'une étude récente

(voir Causse et al., 2022), cette recherche ambitionne de confirmer la validité scientifique d'un matériel conçu pour évaluer les capacités inférentielles d'enfants âgés de 5 à 8 ans, avec la mise à l'épreuve de l'adaptation de ce matériel par niveau scolaire étudié. Pour ce faire, la présente étude mobilise à l'identique les histoires de littérature de jeunesse et la tâche de choix d'images, repris de Causse et al. (2022), pour évaluer les capacités inférentielles, et plus particulièrement, les inférences de cohérence situationnelle qui sont au cœur de l'activité de compréhension de récits (voir Zwaan et al., 1995 ; Zwaan et Radvansky, 1998). Pour mémoire, la construction même de cette cohérence repose sur différentes inférences, toutes élaborées selon le même processus de mise en relation des éléments extraits de la narration avec les connaissances disponibles, quelle que soit la dimension situationnelle en jeu (Cain et al., 2001).

## Méthode

### Participants

Trois cent quarante-huit élèves scolarisés dans la région de l'Hérault (France) ont participé à cette étude. Tous étaient de langue maternelle française : 101 élèves étaient en classe de GS<sup>2</sup> ( $M_{\text{âge}} = 5.67$  ans ;  $ÉT = .28$ ) ; 142 élèves étaient en classe de CP ( $M_{\text{âge}} = 6.74$  ans ;  $ÉT = .31$ ), et 106 élèves étaient en classe de CE1 ( $M_{\text{âge}} = 7.71$  ans ;  $ÉT = .31$ ). Les enseignant-e-s recevaient un formulaire type de présentation de l'étude et s'assuraient d'obtenir les accords parentaux. Seuls les enfants pour lesquels les parents ont retourné leur accord de principe aux enseignant-e-s ont été inclus dans l'échantillon. Les classes mobilisées pour ce projet se situent dans des zones d'éducation comparables en matière d'indice socioéconomique (c.-à-d., secteurs où les familles sont de classe socioéconomique moyenne à élevée).

### Matériel

Le matériel utilisé est repris de l'étude de Causse et al. (2022 ; voir aussi Causse et al., 2023), à savoir les enregistrements audios de six histoires issues des collections *Pitikok*

---

2 En France, la grande section (GS) est la dernière classe avant l'école élémentaire; le cours préparatoire (CP) est la première classe de l'école élémentaire; et le cours élémentaire 1 (CE1) suit le CP.

et *Les p'tites poules*, écrites par Christian Jolibois et illustrées par Christian Heinrich (2006, 2009, 2011, 2012, 2013, 2018). Ces histoires racontent la vie de poules et d'autres animaux. Elles présentent l'avantage de reprendre un même univers (c.-à-d., même époque, mêmes personnages), mais d'offrir des textes adaptés à des niveaux de difficulté différents. Ces récits ont été sélectionnés parmi une collection comprenant 16 albums, avec pour principaux critères de sélection leur durée, l'âge d'acquisition moyen des mots de vocabulaire employés dans le récit et le nombre d'événements présents (c.-à-d., verbes conjugués) dans le texte. Le Tableau 2 présente ces caractéristiques telles que reprises de l'étude de Causse et al. (2022). Ces précisions permettent de considérer que l'âge recommandé par les maisons d'édition de littérature jeunesse gagne à être réévalué en regard du contrôle de l'âge d'acquisition du vocabulaire utilisé (Ferrand et al., 2008). Ce contrôle nous permet de signaler d'emblée la présence d'un décalage concernant l'âge que recommandent les maisons d'édition, qui s'avère plus précoce que ne l'indiquent les normes d'âge d'acquisition des mots (p. ex., *Pitikok et le bébé bison* : dès 4 ans selon l'éditeur ; 5,59 ans selon l'âge d'acquisition moyen des mots utilisés).

Les histoires réparties selon les trois niveaux scolaires à l'étude étaient les suivantes : *Pitikok et le bébé bison* et *Pitikok et la forêt enrhumée* pour le niveau scolaire de GS ; *Le jour où mon frère viendra* et *Les p'tites poules et la grande casserole* pour le niveau de CP ; et *Les p'tites poules et la famille Malpoulie* et *Un poule tous, tous poule un* pour le niveau de CE1. Pour rappel, des enregistrements audios de ces récits ont été réalisés afin d'assurer une présentation identique à tous les élèves (c.-à-d., même voix féminine), sachant que la prosodie employée était marquée pour soutenir l'activité de compréhension (Mira et Schwanenflugel, 2013). Par ailleurs, pour reproduire les conditions habituelles de la découverte des récits narratifs illustrés (Kaefer et al., 2017), nous avons repris les illustrations originales qui figuraient dans les albums utilisés. Pour cela, nous avons numérisé ces illustrations et supprimé tout élément textuel présent sur l'image à l'aide du logiciel Photoshop. Nous avons veillé à ce que ces illustrations, qui participent de fait à la compréhension des récits (van der Linden, 2008), ne fournissent aucun élément permettant aux enfants de répondre aux questions inférentielles. En résumé, les illustrations étaient présentées sur des impressions au format A4 et les éléments textuels du récit étaient diffusés à l'aide des enregistrements audios.

**Tableau 2.**

Principales caractéristiques des histoires utilisées d'après Causse et al. (2022) et les âges recommandés par la maison d'édition pour chaque histoire

|                                                   | Nombre total de mots | Nombre de verbes conjugués représentant le nombre d'évènements | Âge d'acquisition moyen du vocabulaire (Ferrand et al., 2008) |    | Durée de l'histoire | Nombre d'illustrations présentées | Âge recommandé par la maison d'édition Pocket Jeunesse PKJ |
|---------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----|---------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------|
|                                                   |                      |                                                                | $M_{\text{âge}}$                                              | ÉT |                     |                                   |                                                            |
| <i>Pitikok et la forêt enrhumée</i>               | 695                  | 88                                                             | 5.11 ans (1.00)                                               |    | 03' 58"             | 15                                | Dès 4 ans                                                  |
| <i>Pitikok et le bébé bison</i>                   | 950                  | 100                                                            | 5.59 ans (1.45)                                               |    | 05' 52"             | 16                                | Dès 4 ans                                                  |
| <i>Le jour où mon frère viendra</i>               | 1199                 | 150                                                            | 5.85 ans (1.44)                                               |    | 06' 55"             | 40                                | Dès 5 ans                                                  |
| <i>Les p'tites poules et la grande casserole</i>  | 2298                 | 254                                                            | 5.91 ans (1.54)                                               |    | 13' 06"             | 42                                | Dès 5 ans                                                  |
| <i>Un poule tous, tous poule un</i>               | 2440                 | 264                                                            | 5.92 ans (1.67)                                               |    | 18' 10"             | 41                                | Dès 5 ans                                                  |
| <i>Les p'tites poules et la famille Malpoulie</i> | 2225                 | 257                                                            | 6.14 ans (1.61)                                               |    | 13' 20"             | 45                                | Dès 5 ans                                                  |

Pour évaluer les inférences produites lors de l'écoute des récits, les mêmes feuilles de réponse que celles de Causse et al. (2022) ont été utilisées. Sur chaque feuille, trois vignettes étaient proposées comme élément de réponse : une vignette inférentielle (c.-à-d., image qui représente la situation inférentielle attendue), une vignette littérale (c.-à-d., image qui représente la situation littérale au moment de l'arrêt de la narration), et une vignette hors sujet (c.-à-d., image qui représente une situation avec les personnages du récit, mais sans lien avec la situation présente). Pour chaque histoire, un total de 10 feuilles de réponse étaient fournies à chaque élève. Le score des élèves allait de 0 à 20 et dépendait des vignettes sélectionnées (c.-à-d., 2 points attribués pour une vignette inférentielle, 1 point attribué pour une vignette littérale et 0 point pour une vignette hors sujet). L'Appendice 1 présente un extrait de l'histoire *Pitikok et le bébé bison* ainsi que la feuille de réponse en lien avec cet extrait. Utiliser une tâche de choix d'images permet d'envisager la compréhension de récit sur un continuum allant d'une compréhension

littérale à une compréhension inférentielle (Zucker et al., 2010). Proposer des éléments de réponse qui présentent ces deux niveaux de compréhension aux enfants permet ainsi de mieux cerner leurs capacités inférentielles, indépendamment de leurs habiletés langagières (Causse et al., 2022, 2023 ; Blanc et Quenette, 2017 ; Guéraud et Royer, 2016 ; Gygax et al., 2004).

## Procédure

Cette étude a été réalisée durant le temps scolaire au sein même des établissements. Les élèves étaient répartis en deux groupes : pour une même classe, la moitié des élèves était évaluée avec une histoire correspondant à leur classe d'âge, et l'autre moitié avec une histoire correspondant à une autre classe d'âge située soit immédiatement au-dessus, soit immédiatement en dessous. La répartition des élèves dans les deux groupes était réalisée avec l'aide des enseignantes de manière à ce que chaque groupe soit comparable (c.-à-d., profils d'élèves hétérogènes dans chaque groupe). Ainsi, dans chaque classe de GS, la moitié des élèves entendait une histoire ciblée pour des élèves de GS (c.-à-d., *Pitikok et le bébé bison* ou *Pitikok et la forêt enrhumée*), et l'autre moitié, une histoire ciblée pour des élèves de CP (c.-à-d., *Le jour où mon frère viendra* ou *Les p'tites poules et la grande casserole*). En classes de CP, la moitié des élèves écoutait une histoire ciblée pour des élèves de CP, et l'autre moitié, une histoire d'un autre niveau (p. ex., soit une histoire de GS, soit une histoire de CE1). Dans chaque classe de CE1, la moitié des élèves entendait une histoire de CP, et l'autre moitié une histoire de CE1 (c.-à-d., *Les p'tites poules et la famille Malpoulie* ou *Un poule tous, tous poule un*). Au total, 51 élèves de GS écoutaient une histoire ciblée pour GS et 50 une histoire ciblée pour CP ; 57 élèves de CP écoutaient une histoire pour GS, 41 une histoire pour CP et 44 une histoire pour CE1 ; 58 élèves de CE1 écoutaient une histoire de CP et 48 une histoire de CE1.

L'histoire était présentée à l'aide d'enregistrements via une enceinte *Bluetooth*. Durant la présentation des histoires, l'expérimentatrice montrait les illustrations extraites des albums aux élèves afin de respecter au mieux les conditions habituelles d'écoute de récits (Kaefer et al., 2017). Lorsque l'écoute du récit était interrompue, l'expérimentatrice demandait aux élèves de sélectionner une vignette parmi trois choix. Ils devaient sélectionner celle qui correspondait le mieux, selon eux, à ce qu'il se passe dans l'histoire (« D'après vous, quelle image correspond le mieux à ce qu'il se passe dans l'histoire ? »). Une fois que tous les élèves avaient terminé d'entourer à l'aide d'un stylo

ou d'un feutre la vignette sélectionnée, ils devaient retourner la feuille sur le verso vierge, ce qui permettait d'éviter que les élèves ne regardent les choix des uns et des autres et ne soient distraits par les vignettes durant l'écoute de la suite du récit. Une fois les feuilles de réponse de chaque élève retournées, la narration reprenait jusqu'à la prochaine question inférentielle. Au total, l'écoute était interrompue 10 fois et les élèves disposaient donc de 10 feuilles de réponse. Une fois la présentation de l'histoire terminée, un temps d'échange avec l'expérimentatrice avait lieu pour répondre aux questions des élèves. La passation durait approximativement 30 minutes par groupe.

## Résultats

À l'image de l'étude de Desmarais et al. (2012), les réponses des élèves ont été codées comme suit : le choix d'une vignette inférentielle valait 2 points, une vignette littérale 1 point, et une vignette hors sujet 0 point. Le score des élèves allait donc de 0 (c.-à-d., uniquement des réponses hors sujet) à 20 (c.-à-d., uniquement des réponses inférentielles). De nombreuses études antérieures ont adopté un système de cotation graduel pour déterminer la qualité des réponses inférentielles, littérales ou hors sujets des élèves, et avancent que ce mode de cotation permet une évaluation sensible des capacités réelles (Currie et Muijselaar, 2019 ; Paris et Paris, 2003 ; Silva et Cain, 2015). Les scores moyens des élèves selon leur niveau scolaire et l'histoire entendue sont présentés dans le Tableau 3.

Afin de déterminer si les élèves obtiennent des scores différents selon le niveau d'adaptation du matériel utilisé, nous avons mené des analyses en deux temps distincts : 1) une analyse porte sur les résultats des élèves d'une même classe d'âge (c.-à-d., GS vs CP vs CE1) comparés à l'aide de récits de difficultés divergentes, puis une analyse est consacrée aux résultats des élèves des différents niveaux scolaires de l'étude qui sont comparés à l'aide d'un même récit (c.-à-d., analyse semblable à celles habituellement réalisées dans les études développementales mobilisant une méthodologie transversale qui mettent en avant des différences de capacité avec l'âge) ; 2) une analyse des résultats similaire à celles menées dans une démarche d'évaluation graduelle (semblable à la logique des batteries de tests), c'est-à-dire comparant des élèves de différents niveaux (GS vs CP vs CE1) qui sont évalués à l'aide de récits adaptés à leur niveau (c.-à-d., récits de GS pour les élèves de GS vs récits de CP pour des élèves de CP vs récits de CE1 pour des élèves de CE1).

**Tableau 3.**

Scores moyens (écart-type) des élèves selon l'histoire entendue et le niveau scolaire

|                  |                                                   | GS (ÉT)     | CP (ÉT)     | CE1 (ÉT)    |
|------------------|---------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Histoires de GS  | <i>Pitikok et le bébé bison</i>                   | 15.7 (2.40) | 15.3 (2.21) | –           |
|                  | <i>Pitikok et la forêt enrhumée</i>               | 16.1 (2.41) | 16.8 (1.92) | –           |
| Histoires de CP  | <i>Le jour où mon frère viendra</i>               | 15.4 (2.62) | 17.4 (1.97) | 17.1 (1.82) |
|                  | <i>Les p'tites poules et la grande casserole</i>  | 12.7 (2.68) | 16.1 (1.63) | 16.6 (1.58) |
| Histoires de CE1 | <i>Les p'tites poules et la famille Malpoulie</i> | –           | 14.9 (1.91) | 16.3 (1.77) |
|                  | <i>Un poule tous, tous poule un</i>               | –           | 15.2 (2.45) | 17.0 (2.55) |

### Analyses des résultats à la tâche de choix d'images : quel effet du niveau scolaire du récit selon la classe d'âge des élèves ?

Dans un premier temps, nous avons mené des analyses de variance avec la variable indépendante intersujets « niveau de l'histoire » afin d'observer si les résultats des élèves diffèrent selon qu'ils sont évalués avec une histoire adaptée à leur niveau ou une histoire adaptée à un autre niveau (p. ex., si des élèves de CP ont de meilleurs résultats lorsqu'ils sont évalués à l'aide d'une histoire de GS, de CP ou de CE1).

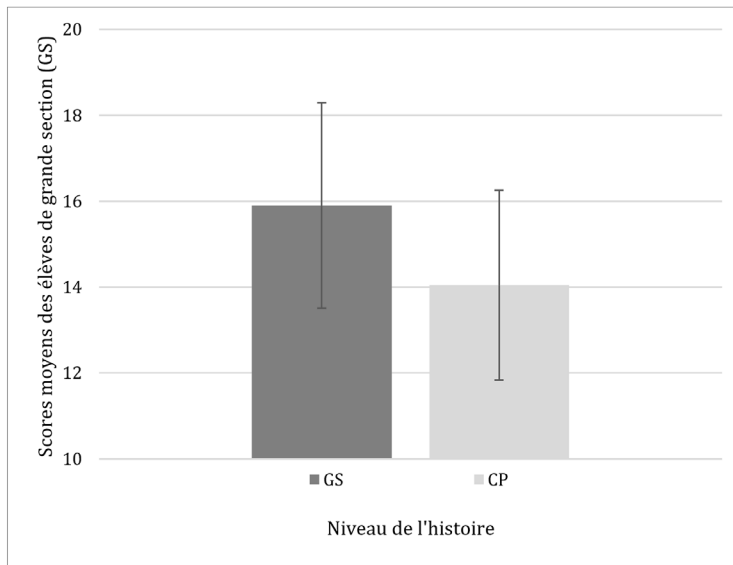
Concernant les élèves de GS, les scores obtenus à l'aide d'une histoire de GS sont significativement supérieurs comparativement à ceux obtenus à l'aide d'une histoire de CP ( $F[1, 98] = 13.1, p < .001, \eta^2_G = .118$ ). Concernant les élèves de CP, les scores obtenus diffèrent également selon le niveau de l'histoire (c.-à-d., histoire pour GS, pour CP ou pour CE1 ;  $F[2, 139] = 7.35, p < .001, \eta^2_G = .096$ ). Les élèves de CP ont de meilleurs scores lorsqu'ils sont évalués à l'aide d'une histoire adaptée au niveau CP ou à l'aide d'une histoire adaptée au niveau GS qu'à partir d'une histoire de niveau CE1. Enfin, concernant les élèves de CE1, aucune différence n'est observée entre les scores obtenus à l'aide d'une histoire de niveau CP et ceux obtenus à l'aide d'une histoire de niveau CE1. Les élèves de CE1 réussissent donc de façon semblable à l'aide d'une histoire de CP et d'une histoire de CE1. Les résultats sont représentés dans les Figures 1, 2 et 3.

En conclusion, les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils sont évalués à l'aide d'une histoire déterminée comme adaptée à leur niveau scolaire ou au niveau inférieur (c.-à-d., histoire de GS pour les GS ; histoire de GS ou de CP pour des élèves de CP ; histoire de CE1 ou de CP pour des élèves de CE1).

Dans l'ensemble, les scores obtenus à la tâche de choix d'images, qui sonde les capacités inférentielles, correspondent au niveau scolaire du récit proposé. Des différences de performances émergent dès qu'il y a un écart entre le niveau scolaire du récit et la classe d'âge visée : de moins bons scores sont observés pour les récits du niveau scolaire de la classe d'âge supérieure.

**Figure 1.**

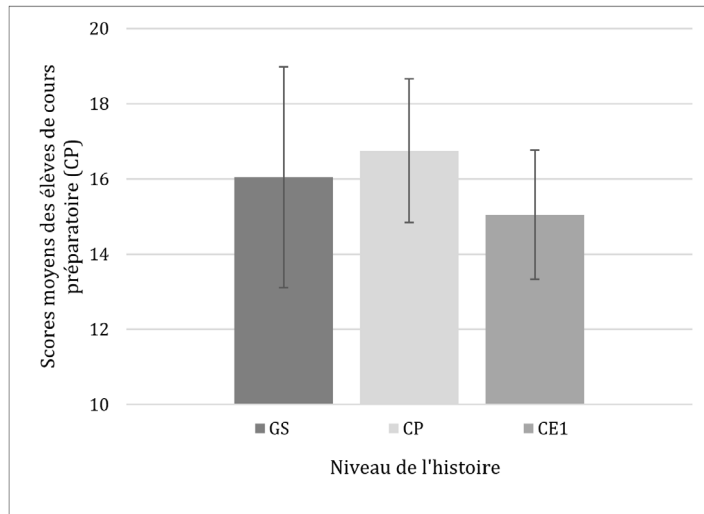
Scores des élèves de GS selon le niveau de l'histoire (GS vs CP)



*Note.* Les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

Figure 2.

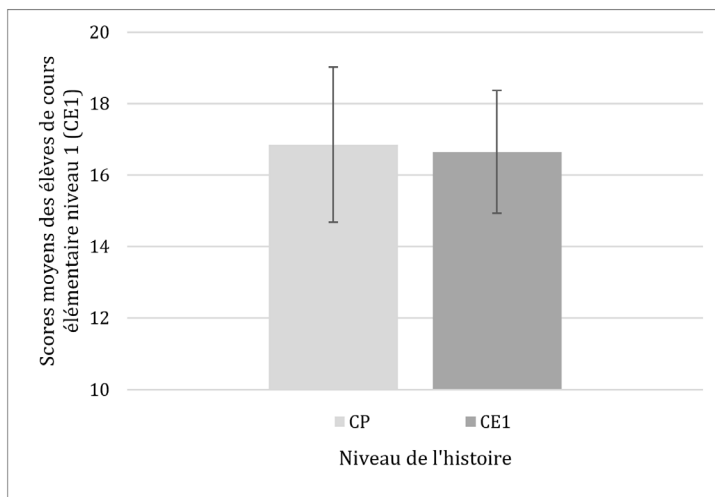
Scores des élèves de CP selon le niveau de l'histoire (GS vs CP vs CE1)



Note. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

Figure 3.

Scores des élèves de CE1 selon le niveau de l'histoire (CP vs CE1)



Note. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

## Analyses par items des résultats à la tâche de choix d'images : quel effet du niveau scolaire du récit selon la classe d'âge des élèves ?

Dans un second temps, plusieurs analyses ont été réalisées par niveau d'histoire et la variable intersujets qui correspond à la classe d'âge des élèves.

Concernant l'histoire *Pitikok et le bébé bison* ainsi que l'histoire *Pitikok et la forêt enrhumée*, toutes deux déterminées comme de niveau GS, les scores des élèves de GS et de CP ne sont pas significativement différents entre eux (respectivement,  $F[1, 52] = .351$ ,  $p = .56$  et  $F[1, 51] = 1.13$ ,  $p = .29$ ). Les élèves ont donc des résultats similaires en GS et en CP lorsqu'ils sont évalués à l'aide d'une histoire narrative de niveau GS.

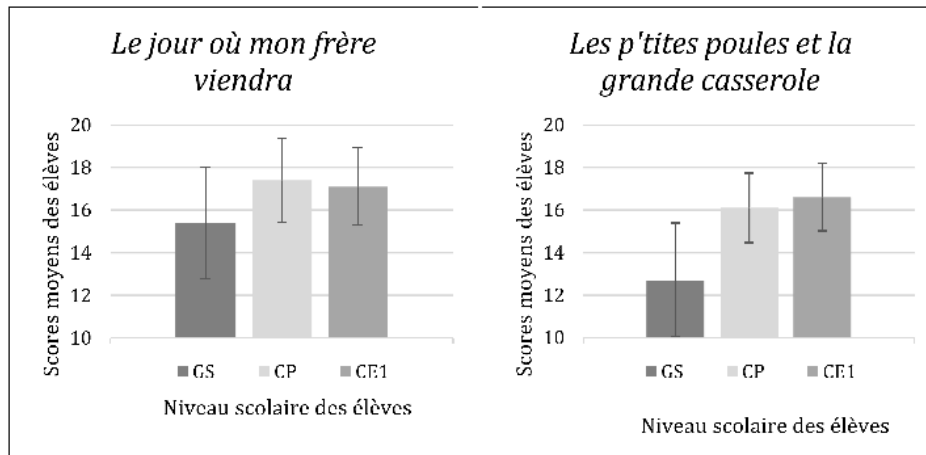
Concernant les récits déterminés comme de niveau CP, *Le jour où mon frère viendra* et *Les p'tites poules et la grande casserole*, les élèves de GS, CP et CE1 se différencient significativement entre eux (respectivement,  $F[2, 77] = 6.45$ ,  $p < .005$ ,  $\eta^2_G = .143$  et  $F[2, 66] = 25.6$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_G = .437$ ). Pour l'histoire *Le jour où mon frère viendra*, les élèves de GS réussissent significativement moins bien que ceux de CP ( $t[77] = 3.243$ ,  $p < .005$ ) et que ceux de CE1 ( $t[77] = 3.024$ ,  $p < .01$ ), mais aucune différence significative n'apparaît entre les élèves de CP et de CE1 ( $t[77] = .552$ ,  $p = .84$ ). Pour l'histoire *Les p'tites poules et la grande casserole*, les élèves de GS ont des scores significativement moins bons comparés aux élèves de CP ( $t[66] = 5.358$ ,  $p < .001$ ) et aux élèves de CE1 ( $t[66] = 6.626$ ,  $p < .001$ ). Les élèves de CP et de CE1 ne se différencient pas significativement entre eux ( $t[66] = -.815$ ,  $p = .69$ ). Les résultats sont représentés dans la Figure 4.

Concernant les histoires déterminées comme de niveau CE1 (*Les p'tites poules et la famille Malpoulie* et *Un poule tous, tous poule un*), les élèves de CP ont des performances significativement inférieures à celles des élèves de CE1 (respectivement,  $F[1, 44] = 6.97$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_G = .137$  et  $F[1, 44] = 5.65$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_G = .114$ ). Ces résultats sont présentés dans la Figure 5.

Pour résumer, les analyses complémentaires menées indiquent qu'avec une histoire de niveau GS, les élèves de GS et de CP (c.-à-d., de niveau scolaire supérieur) obtiennent des scores semblables. Lors d'une histoire de niveau CP, les élèves de CP réussissent mieux que ceux de GS. De même, lorsque les élèves sont évalués à l'aide d'une histoire de niveau CP, les élèves de CP ont des scores égaux à ceux de CE1. Cependant, s'ils sont évalués à l'aide d'une histoire de CE1, les résultats des élèves de CP sont significativement inférieurs à ceux de CE1.

**Figure 4.**

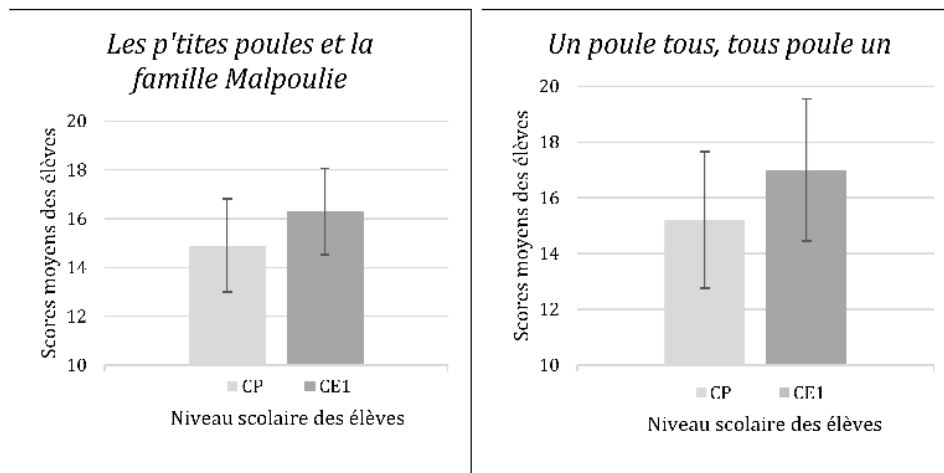
Scores des élèves à la tâche de choix d'images selon leur niveau scolaire pour les histoires de CP



Note. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

**Figure 5.**

Scores des élèves à la tâche de choix d'images selon leur niveau scolaire pour les histoires de CE1



Note. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

Pour conclure, lorsque les élèves sont évalués avec une histoire considérée comme d'un niveau scolaire supérieur à leur propre niveau selon les caractéristiques du récit, leurs scores sont plus faibles que ceux pour lesquels le récit correspond à leur niveau scolaire (c.-à-d., les GS ont de moins bons résultats que les CP avec une histoire de CP). À l'inverse, lorsque le récit est d'un niveau scolaire inférieur à celui de la classe d'âge étudiée, les élèves ont des scores inférentiels égaux à ceux des élèves de la classe d'âge correspondant au niveau scolaire du récit (c.-à-d., les élèves de CP ont des résultats similaires aux élèves de GS avec une histoire de GS, et les élèves de CE1 ont des résultats similaires aux élèves de CP avec une histoire de CP).

### **Analyses des résultats à la tâche de choix d'images : quelles différences de réussite persistent lorsque le niveau scolaire des récits et la classe d'âge des élèves sont appariés ?**

Des analyses de variance ont été calculées en considérant uniquement les scores des élèves des trois classes d'âge à l'étude lorsque le récit qui leur était proposé correspondait à leur niveau scolaire (c.-à-d., les scores des élèves de GS pour les récits de GS ; les scores des élèves de CP pour les récits de CP ; les scores des élèves de CE1 pour les récits de CE1).

Dans ce cas de figure, aucune différence n'est observée entre les élèves des trois classes d'âge ( $F[2, 136] = 2.11, p = .125$ ). Les élèves de GS évalués avec une histoire de GS, les élèves de CP évalués avec une histoire de CP et les élèves de CE1 évalués avec une histoire de CE1 ne se différencient pas entre eux quant à leur réussite à la tâche de choix d'images.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que lorsque les élèves sont évalués à l'aide d'un même récit (à l'image des travaux menés sur le développement des capacités inférentielles avec l'âge), nous observons un modèle développemental : les jeunes élèves ont de moins bons scores que les élèves plus âgés. Cependant, lorsque nous utilisons des récits de difficultés graduelles selon le niveau scolaire des élèves, les scores des jeunes élèves sont semblables à ceux des élèves plus âgés.

## Discussion

L'objectif de cette étude était d'alimenter la réflexion quant aux pratiques d'évaluation des capacités inférentielles mises en œuvre chez les jeunes enfants. Partant de l'étude de Causse et al. (2022), des récits de la littérature de jeunesse ont été repris afin de se questionner sur les variations de réussite des enfants à une tâche de choix d'images, mobilisée pour sonder leurs capacités inférentielles. Le dispositif mis en place consistait à comparer la réussite des enfants de trois classes d'âge (GS, CP, CE1) selon que l'histoire proposée correspondait ou pas à leur niveau scolaire. Dans l'ensemble, les analyses menées ont permis d'observer des différences de réussite à la tâche inférentielle dans la situation où les enfants sont tous évalués à partir d'une même histoire. Autrement dit, lorsqu'ils sont évalués à l'aide d'une même histoire, les enfants plus jeunes que le niveau ciblé par le récit ont des résultats inférieurs à ceux des enfants plus âgés. De même, lorsque les enfants d'un même niveau scolaire sont évalués à l'aide de différentes histoires, ils obtiennent de meilleurs scores s'ils sont évalués avec l'histoire correspondant à leur niveau scolaire qu'avec l'histoire correspondant au niveau supérieur. Dans l'ensemble, cette étude invite à poursuivre la réflexion engagée autour des pratiques adoptées pour mesurer les capacités inférentielles, et fournit une base solide pour tenter d'adapter au plus près ces mesures aux compétences réelles des enfants. Trois principaux apports sont à retenir.

Premièrement, cette étude confirme la possibilité d'évaluer les capacités inférentielles des enfants dès l'âge de 5 ans, à l'aide d'histoires issues de littérature de jeunesse et mobilisées en tant que telles pour servir de matériel dans le cadre d'expérimentations réalisées auprès de jeunes enfants. Dans la lignée des travaux menés par Causse et al. (2022), les résultats de la présente étude viennent souligner la pertinence de s'appuyer sur un matériel dit « écologique » au sens où les récits de la littérature de jeunesse sont des objets du quotidien, nuanciant ainsi le caractère artificiel du matériel créé pour les besoins des expérimentations. Rodrigues et al. (2020) rappellent la nécessité de construire un matériel d'évaluation diversifié pour soutenir l'étude de la compréhension de récits chez les jeunes enfants en différents temps et éviter l'utilisation d'un même récit pouvant engendrer un effet d'apprentissage. L'offre extrêmement riche en matière de littérature de jeunesse ouvre des perspectives d'évaluation infinies, à la condition de déterminer avec soin les indices de sélection des récits appropriés. À cet

égard, notre étude propose de retenir des caractéristiques des récits qui font écho aux capacités cognitives des élèves. Dès lors, il est possible d'exploiter, de décortiquer et de mobiliser des récits de la littérature de jeunesse pour construire des ressources expérimentalement éprouvées.

Deuxièmement, cette étude vient éclairer l'importance du niveau scolaire du récit sélectionné lors de l'évaluation des capacités inférentielles à différents âges. Lorsque des enfants de deux niveaux scolaires différents sont évalués à l'aide d'un même récit, des écarts de performance sont observés : les enfants plus âgés ont de meilleurs résultats que les plus jeunes. De même, lorsque les capacités inférentielles des enfants d'une même classe d'âge sont évaluées avec des récits de différents niveaux, les enfants réussissent mieux avec le récit adapté à leur niveau scolaire qu'avec celui adapté à un niveau scolaire supérieur. Ces résultats viennent confirmer la présence d'un modèle développemental classiquement rapporté dans la littérature scientifique (Boisclair et al., 2004 ; Desmarais et al., 2012 ; Filiatrault-Veilleux et al., 2016b ; Lynch et al., 2008 ; Silva et Cain, 2015). En effet, les résultats de l'étude de Boisclair et al. (2004) signalaient déjà que les enfants obtiennent des performances croissantes avec l'avancée en âge en matière d'inférences causales (c.-à-d., les capacités inférentielles des enfants à 6 ans sont supérieures à celles des enfants âgés de 5 ans, 4 ans et 3 ans). Blanc (2014) rapportait la même tendance des résultats dans l'étude du développement des inférences émotionnelles, les enfants de 5 ans présentant de meilleures capacités inférentielles que ceux âgés de 4 ans quant aux émotions ressenties par les personnages du récit. Enfin, dans l'étude de Silva et Cain (2015) qui examinait un plus large éventail d'inférences (émotionnelles, thématiques, prédictives), à nouveau, les enfants obtiennent de meilleurs scores inférentiels à 5 ans qu'à 4 ans. Dans la lignée de ces différents travaux, la présente étude confirme la persistance de ce modèle développemental de 5 à 8 ans. En effet, les enfants de 5-6 ans (GS) présentent de moins bonnes capacités inférentielles qu'à 6-7 ans (CP) et à 7-8 ans (CE1). Pour autant, il reste intéressant de conserver en mémoire que lorsque les enfants sont évalués à l'aide de récits adaptés à leur niveau scolaire, il n'y a plus de différences de réussite entre les trois classes d'âge à l'étude. Pour rappel, les histoires sélectionnées dans la présente étude étaient choisies en fonction de leur correspondance avec les capacités cognitives reconnues des enfants selon leur niveau scolaire. Des critères tels que la longueur du récit, le nombre d'événements présents, l'âge moyen d'acquisition des mots employés semblent donc des caractéristiques efficaces pour respecter au mieux les

capacités mnésiques, d'attention, de vocabulaire des enfants âgés de 5 à 8 ans. Adapter le matériel d'évaluation aux classes d'âge appréhendées ne permet plus d'observer des différences développementales, mais bien de cibler au plus près les compétences inférentielles à chaque âge.

Troisièmement, cette étude ouvre la voie à une réflexion de fond. Lorsque le matériel correspond aux capacités sous-jacentes des enfants, ceux-ci obtiennent des scores équivalents, et ce, malgré leur différence d'âge. Dès lors, nous avançons l'idée que les différences classiquement rapportées en matière de production inférentielle selon l'âge des enfants ne traduisent pas nécessairement un processus inférentiel immature, mais possiblement un écart dans les capacités sous-jacentes nécessaires à une production d'inférences optimale. Lorsque les enfants développent leurs capacités à comprendre les éléments du monde, à connaître les termes adéquats et à se rappeler différents événements, ils développent leurs capacités à produire des inférences. Ainsi, un enfant de 8 ans produira de meilleures inférences, tant en qualité qu'en quantité, qu'un enfant de 5 ans (Boisclair et al., 2004). Cependant, leur capacité même à produire des inférences, en tant que processus et non pas comme produit, pourrait être égale dès lors que se retrouvent isolés les effets des variables cognitives sous-jacentes. En d'autres mots, nous supposons que les différences habituellement observées dans la littérature scientifique sont en lien avec les capacités cognitives sous-jacentes à la production d'inférences telles que le niveau de vocabulaire, la mémoire, la demande attentionnelle, etc. Qu'il s'agisse de la mémoire, du niveau de vocabulaire, de l'attention ou encore des connaissances disponibles sur le monde, ce sont toutes des capacités qui se développent avec l'avancée en âge (Bianco et al., 2012 ; Cain et Oakhill, 2006a ; Cain et Oakhill, 2014 ; Cain et al., 2001 ; Freed et Cain, 2017, 2021 ; Kendeou et al., 2009 ; Kim et Pilcher, 2016 ; Oakhill, 2020 ; van den Broek et al., 2011). Or, ce sont également des éléments en jeu dans la production d'inférences et la compréhension de récits. Ainsi, lorsque des enfants d'âges différents sont évalués avec un même récit, il est probable que les différences développementales des capacités cognitives sous-jacentes (p. ex., vocabulaire, mémoire, etc.) entraînent une différence de niveau des capacités inférentielles : un enfant avec des capacités cognitives plus développées aurait par conséquent plus de facilité à produire des inférences de meilleure qualité qu'un enfant avec des capacités cognitives moins avancées. La présente étude est compatible avec cette idée : lorsque les récits utilisés sont en adéquation avec le niveau scolaire des enfants, ceux-ci ont des résultats similaires.

Autrement dit, lorsque l'âge moyen d'acquisition des mots de vocabulaire employés dans le récit, la durée de l'histoire, le nombre d'événements présents, les références au monde, etc., sont analysés en fonction des capacités des enfants aux âges considérés, les enfants n'exhibent plus de différences dans leur capacité à produire des inférences.

Ces résultats prometteurs restent tout de même à considérer avec précaution au regard de la spécificité des modalités d'évaluation des capacités inférentielles mobilisées dans cette étude. En effet, comme dans toute tâche de choix, la probabilité de réponse aléatoire (au hasard) ne peut être totalement écartée, même si ce risque reste mesuré (voir Causse et al., 2022). Par ailleurs, la tâche de choix d'images présente l'inconvénient de ne pouvoir écarter l'éventualité que les enfants aient produit l'inférence au moment de l'exposition à l'image inférentielle. Cette limite est également difficile à contourner dès lors que la tâche consiste à demander aux enfants de répondre oralement à des questions ouvertes. À nouveau, il se peut que les enfants n'aient pas spontanément produit l'inférence avant qu'on les ait invités à répondre aux questions de compréhension (Kendeou et al., 2008). La prudence est donc de rigueur quant à la temporalité et la spontanéité de la production d'inférences telle qu'elle est classiquement étudiée dans la littérature scientifique précédemment mentionnée (p. ex., Blanc, 2014 ; Boisclair et al., 2004 ; Silva et Cain, 2015).

## Conclusion

Pour résumer, nous soulignons ici que deux aspects gagnent à être distingués dans l'évaluation de la production d'inférences : l'évaluation du produit et l'évaluation du processus même. Le processus inférentiel correspondrait à la capacité à produire des inférences, c'est-à-dire aux opérations mentales nécessaires à l'élaboration autour de l'implicite du récit. Le produit inférentiel serait quant à lui davantage dépendant des capacités cognitives sous-jacentes qui en modulent la qualité et la quantité. Ainsi, les études réalisées auprès d'enfants qui mettent en avant des différences développementales seraient alors plus focalisées sur l'étude du produit inférentiel, lui-même tributaire de nombreuses capacités cognitives. À l'inverse, lorsque l'évaluation des capacités inférentielles se fait en tenant compte du développement cognitif sous-jacent, et donc en contrôlant au mieux les différences d'une classe d'âge à une autre, c'est bien le processus lui-même qui est évalué. Notre étude souligne par conséquent la nécessité de

bien discriminer les deux aspects, avec une maturation du processus inférentiel et une qualité des inférences à appréhender avec finesse. D'autres études, tant transversales que longitudinales, sont à conduire pour déterminer au plus juste le poids des capacités cognitives des enfants afin d'isoler au plus près le processus inférentiel et de le dissocier du produit inférentiel dans l'évaluation.

Pour conclure, cette étude soulève l'importance d'adapter le matériel d'évaluation des capacités inférentielles aux capacités cognitives sous-jacentes, au travers des caractéristiques des récits de littérature de jeunesse utilisés. Cette recommandation fait écho à l'importance de prendre en compte les âges recommandés sur les albums de jeunesse. Lorsque les capacités cognitives nécessaires à la compréhension d'un récit ne correspondent pas aux capacités réelles de l'enfant, il ne peut mobiliser pleinement ses compétences de compréhension. Dans la présente étude, les récits utilisés en classe de CP et de CE1 étaient recommandés à partir de l'âge de 5 ans par la maison d'édition. Si les maisons d'édition conseillent des tranches d'âge (souvent très étendues) en lien avec une représentation approximative du public cible, il paraît nécessaire de s'interroger avec plus de finesse sur la manière d'adapter au mieux le récit à sa classe d'âge, qu'il s'agisse d'un contexte d'évaluation, d'entraînement ou de loisir.

## Références

- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. et Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427–455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Blanc, N. (2014). Using televised and auditory stories to improve preschoolers' inference skills: An exploratory study. *L'Année psychologique*, 114(4), 799–819. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004096>
- Blanc, N. (2022). Emotion in storybooks: A key component to explore children's comprehension processes. Dans *Proceedings of the 2nd SFERE-Provence/AMPIRIC, 30–31 March 2021, Marseille, France. Learning, strategies and educational policies. What interdisciplinary, methodologies and international perspectives* (p. 16–21). Sciendo. <https://doi.org/10.2478/9788366675841-003>

- Blanc, N. et Quenette, G. (2017). La production d'inférences émotionnelles entre 8 et 10 ans : quelle méthodologie pour quels résultats ? *Enfance*, 4(4), 503–511. <https://doi.org/10.3917/enf1.174.0503>
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez Madrid, C. P., Fortier, C. et Sirois, P. (2004, 26 août). *La structuration causale du récit chez le jeune enfant* [Communication]. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, Canada. [https://www.researchgate.net/publication/242164211\\_La\\_structuration\\_causale\\_du\\_recit\\_chez\\_le\\_jeune\\_enfant](https://www.researchgate.net/publication/242164211_La_structuration_causale_du_recit_chez_le_jeune_enfant)
- Cain, K. et Oakhill, J. (2006a). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697–708. <https://doi.org/10.1348/000709905X69807>
- Cain, K. et Oakhill, J. (2006b). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683–696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Cain, K. et Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique*, 114(4), 647–662. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004035>
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. et Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850–859. <https://doi.org/10.3758/BF03196414>
- Calvo, M. G. (2005). Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading. *Learning and Individual Differences*, 15(1), 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.07.002>
- Causse, L., Syssau, A. et Blanc, N. (2022). Assessing inference production in 5 to 7-year-olds: Benefits of using a pictorial task. *European Review of Applied Psychology*, 72(4), article 100761. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100761>
- Causse, L., Syssau, A. et Blanc, N. (2023). Les capacités inférentielles des élèves de GS, CP et CE1 : quel impact de la fermeture des écoles en France au printemps 2020 ? *ANAE- Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, (182), 1–10.

- Creissen, S. et Blanc, N. (2017). Quelle représentation des différentes facettes de la dimension émotionnelle d'une histoire entre l'âge de 6 et 10 ans ? Apports d'une étude multimédia. *Psychologie française*, 62(3), 263–277. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2015.07.006>
- Currie, N. K. et Muijselaar, M. M. L. (2019). Inference making in young children: The concurrent and longitudinal contributions of verbal working memory and vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1416–1431. <https://doi.org/10.1037/edu0000342>
- Deconti, K. A. et Dickerson, D. J. (1994). Preschool children's understanding of the situational determinants of others' emotions. *Cognition & Emotion*, 8(5), 453–472. <https://doi.org/10.1080/02699939408408952>
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P. et 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>
- Ferrand, L., Bonin, P., Méot, A., Augustinova, M., New, B., Pallier, C. et Brysbaert, M. (2008). Age-of-acquisition and subjective frequency estimates for all generally known monosyllabic French words and their relation with other psycholinguistic variables. *Behavior Research Methods*, 40(4), 1049–2054. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.4.1049>
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N. et Desmarais, C. (2016b). Comprehension of inferences in a narrative in 3- to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1099–1110. [https://doi.org/10.1044/2016\\_jslhr-l-15-0252](https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-l-15-0252)
- Filiatrault-Veilleux, P., Desmarais, C., Bouchard, C., Trudeau, N. et Leblond, J. (2016a). Conception et qualités psychométriques d'un outil d'évaluation de la compréhension d'inférences en contexte de récit chez des enfants âgés de 3 à 6 ans. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40(2), 149–163. [https://cjslpa.ca/files/2016\\_CJSLPA\\_Vol\\_40/No\\_02/CJSLPA\\_2016\\_Vol\\_40\\_No\\_2\\_Filiatrault-Veilleux\\_149-163.pdf](https://cjslpa.ca/files/2016_CJSLPA_Vol_40/No_02/CJSLPA_2016_Vol_40_No_2_Filiatrault-Veilleux_149-163.pdf)

- Freed, J. et Cain, K. (2017). Assessing school-aged children's inference-making: The effect of story test format in listening comprehension. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(1), 95–105. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12260>
- Freed, J. et Cain, K. (2021). Assessment of inference-making in children using comprehension questions and story retelling: Effect of text modality and a story presentation format. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(3), 637–652. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12620>
- Guéraud, S. et Royer, C. (2016, 18–20 juillet). *On-line investigations of inference production in skilled and less-skilled ten years old children* [Communication]. 26<sup>th</sup> Annual Meeting of the Society for Text and Discourse, Kassel, Germany.
- Gygax, P., Garnham, A. et Oakhill, J. (2004). Inferring characters' emotional states: Can readers infer specific emotions? *Language and Cognitive Processes*, 19(5), 613–639. <https://doi.org/10.1080/01690960444000016>
- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2006). *Le jour où mon frère viendra*. Pocket.
- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2009). *Une poule tous, tous poule un*. Pocket.
- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2011). *Pitikok et la forêt enrhumée*. Pocket.
- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2012). *Pitikok et le bébé bison*. Pocket.
- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2013). *Les p'tites poules et la grande casserole*. Pocket.
- Jolibois, C. et Heinrich, C. (2018). *Les p'tites poules et la famille Malpoulie*. Pocket.
- Kaefer, T., Pinkham, A. M. et Neuman, S. B. (2017). Seeing and knowing: Attention to illustrations during storybook reading and narrative comprehension in 2-year-olds. *Infant and Child Development*, 26(5), article e2018. <https://doi.org/10.1002/icd.2018>
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J. et van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259–272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>

- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. et Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kim, Y.-S. G. et Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? Dans R. Schiff et M. Joshi (dir.), *Interventions in learning disabilities: A handbook on systematic training programs for individuals with learning disabilities* (p. 159–173). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31235-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31235-4_10)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N. et van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low-and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017–2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- Language and Reading Research Consortium (LARRC), Jiang, H. et Davis, D. (2017). Let's know! Proximal impacts on prekindergarten through grade 3 students' comprehension-related skills. *The Elementary School Journal*, 118(2), 177–206. <https://doi.org/10.1086/694220>
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E. et Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 373–390. <https://doi.org/10.1002/rrq.145>
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. et Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327–365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Mira, W. A. et Schwanenflugel, P. J. (2013). The impact of reading expressiveness on the listening comprehension of storybooks by prekindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 183–194. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0073\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0073))

- Neale, M. D. (1999). *Neale analysis of reading ability: Reader*. ACER Press, Australian Council for Educational Research Limited.
- Oakhill, J. (2020). Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, 57(5-6), 402–419. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875>
- Oakhill, J. (2021). Children's text comprehension: From theory & research to support & intervention. *Pedagogical Linguistics*, 4(1), 1–25. <https://doi.org/10.1075/pl.21015.oak>
- Oakhill, J., Cain, K. et Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. Dans D. A. Kilpatrick, R. Malatesha Joshi et R. K. Wagner (dir.), *Reading development and difficulties* (p. 83–115). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5)
- Paris, A. H. et Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Potocki, A., Ecalle, J. et Magnan, A. (2013). Effects of computer-assisted comprehension training in less skilled comprehenders in second grade: A one-year follow-up study. *Computers & Education*, 63, 131–140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.011>
- Rodrigues, B., Cadime, I., Viana, F. L. et Ribeiro, I. (2020). Developing and validating tests of reading and listening comprehension for fifth and sixth grade students in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 11, article 610876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610876>
- Silva, M. et Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321–331. <https://doi.org/10.1037/a0037769.suppl>
- Sterpin, L. F., Ortiz, S. S., Formoso, J. et Barreyro, J. P. (2021). The role of vocabulary knowledge on inference generation: A meta-analysis. *Psychology of Language and Communication*, 25(1), 168–193. <https://doi.org/10.2478/plc-2021-0008>

- Tompkins, V., Guo, Y. et Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26(3), 403–429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J. et Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. Dans S. G. Paris et S. A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (p. 107–130). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410612762>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S. et Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259–268. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/223>
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51–58. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. et Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>
- Zwaan, R. A. et Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162–185. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. et Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6(5), 292–297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00513.x>

## Appendice 1 : Extrait de *Pitikok et le bébé bison*

Extrait de l'histoire intitulée « *Pitikok et le bébé bison* » suivi de la question posée ainsi que des vignettes de réponse utilisées.

Extrait : « Pitikok est de retour. Mais le petit bison refuse d'ôter sa tétine chérie pour prendre son médicament. "Donne-moi cette tétine !" Pitikok tire dessus et finit par lui enlever du museau. »

Question : « À ton avis, quelle image correspond à ce qu'il se passe dans l'histoire ? »

Vignettes de réponses :



Hors Sujet : des poules rigolent



Inférence : le bébé bison pleure



Littérale : Pitikok et le bébé bison attendent

Extrait : « Le bisonneau pousse un cri monstrueux. Un hurlement de coyote, comme jamais entendu dans l'Ouest sauvage. » (p. 11)