

Le processus inférentiel en situation de lecture compréhension The Inferential Process in Reading Comprehension

ZENAGA LINDA¹ , AISSI Radhia²

¹Université Batna 2 (algerie) .l.zenaga@univ-batna2.dz

Laboratoire LDIEFLE

²Université Batna 2 (algerie) .r.aisi@univ-batna2.dz

Laboratoire LDIEFLE

Received: 21/11/2024

Accepted: 27/02/2025

Résumé :

La lecture est un processus cognitif complexe de construction du sens, dans lequel l'apprenant joue un rôle actif en mobilisant diverses ressources et stratégies pour élaborer la signification du texte. Cette élaboration du sens repose sur la capacité de l'apprenant à exploiter efficacement ses connaissances linguistiques et ses compétences de compréhension.

Cette recherche examine le processus de compréhension inférentielle chez les étudiants universitaires de 2ème année LMD. À travers une étude descriptive, nous analysons particulièrement le rôle des questions inférentielles dans la construction du sens au niveau phrastique. Les résultats démontrent que la capacité à générer des inférences et à décoder l'information implicite constitue un facteur déterminant dans l'accès à la compréhension globale du texte.

Keywords: inférence textuelle, processus de lecture, compréhension écrite, information implicite, didactique du FLE

Abstract:

Reading is a complex cognitive process of meaning construction in which the learner actively mobilizes various resources and strategies to elaborate the text's significance. This meaning-making process relies on the learner's ability to apply linguistic knowledge and comprehension skills effectively. This research examines the inferential comprehension process among second-year LMD university students. Through a descriptive study, we specifically analyze the role of inferential questions in meaning construction at the sentence level. The results demonstrate that the ability to generate inferences and decode implicit information constitutes a determining factor in accessing global text comprehension.

Keywords: textual inference, reading process, written comprehension, implicit information, FFL teaching methodology

INTRODUCTION

La lecture, omniprésente dans notre quotidien, constitue un pilier fondamental de l'apprentissage, tant dans le contexte scolaire que dans la vie courante. Au-delà de sa fonction d'acquisition de connaissances, elle représente un processus cognitif complexe, particulièrement en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans ce cadre, la compréhension de l'écrit nécessite la construction d'une représentation mentale cohérente du texte, établissant des connexions entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures du lecteur. Ce processus mobilise plusieurs compétences cognitives interdépendantes : la reconnaissance des unités linguistiques (graphèmes, syllabes), l'analyse syntaxique, le maintien attentionnel, et l'utilisation de la mémoire de travail pour le traitement simultané des informations (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Cependant, ces compétences, bien qu'essentielles, ne suffisent pas à garantir une compréhension efficace sans la capacité d'inférence. Cette dernière, définie comme l'habileté à « lire entre les lignes », représente selon van den Broek et al. (2005) un des principaux indicateurs de réussite en lecture, particulièrement dans le contexte scolaire.

Cette importance des inférences s'explique par la nature même des textes, qui ne peuvent expliciter tous les éléments nécessaires à leur compréhension sans devenir excessivement lourds et répétitifs. Comme le souligne Campion (1999, pp. 493-527), « Faire une inférence, c'est produire des informations disponibles [...] des connaissances qui doivent être récupérées en mémoire à long terme [...]. Pour ce qui concerne la lecture, les inférences engendrent de nouvelles propositions à partir des propositions du texte et des connaissances associées à ces propositions ». Ce processus implique donc une interaction constante entre les indices textuels et les connaissances préalables du lecteur.

Notre expérience d'enseignement nous a permis d'observer que les apprenants éprouvent des difficultés significatives à accéder à l'information implicite dans les textes. Bien que les indices textuels soient présents, ils ne parviennent pas à les exploiter efficacement pour générer des inférences et produire des énoncés cohérents. Cette difficulté se manifeste aux différents niveaux de la structure textuelle (phrastique, interphrastique et séquentielle).

Face à ce constat, nous avons choisi de concentrer notre recherche sur le processus inférentiel au niveau phrastique, où les relations sémantiques et syntaxiques sont plus accessibles qu'au niveau textuel. Cette étude s'articule autour de trois questions de recherche principales. Dans quelle mesure la compétence inférentielle est-elle développée chez nos apprenants ? Comment les apprenants mobilisent-ils leurs compétences linguistiques pour générer des inférences ? Quel est l'impact des difficultés inférentielles sur la compréhension globale ?

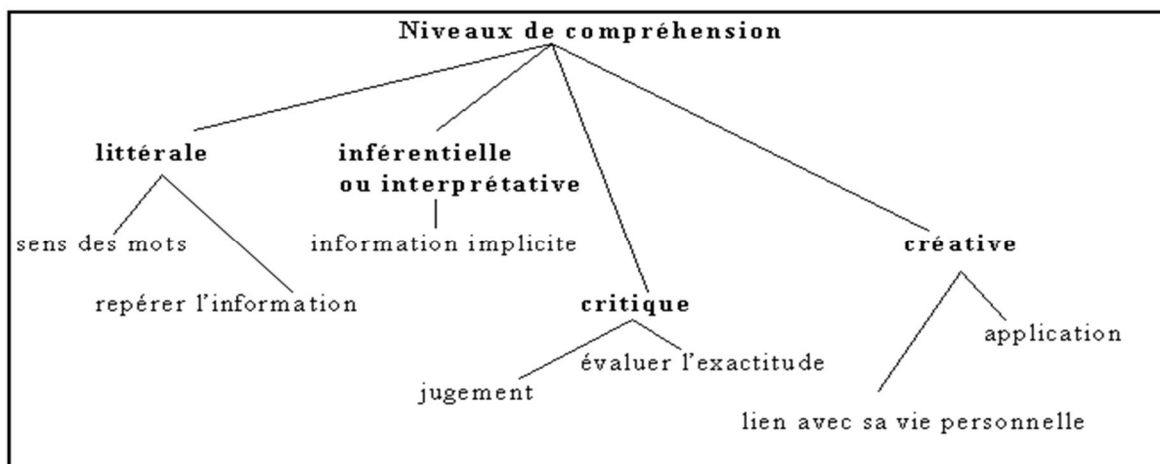
Notre hypothèse principale postule que les difficultés de compréhension observées résultent d'un développement insuffisant des acquis linguistiques et des stratégies de transfert de connaissances. Plus spécifiquement, nous supposons que la non-maîtrise des inférences lexicales et pragmatiques entrave la capacité des apprenants à construire le sens au niveau phrastique. Cette hypothèse s'appuie sur l'observation que la maîtrise de la compétence linguistique joue un rôle déterminant dans la capacité à décoder les zones d'inférence nécessaires à la compréhension.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené une étude auprès de 33 apprenants de niveau universitaire. L'instrument de collecte consiste en un test de compréhension comportant 16 questions nécessitant la génération d'inférences. Cette approche méthodologique combine une analyse qualitative et quantitative des réponses, visant à examiner comment les apprenants combinent les informations explicites du texte avec leurs connaissances préalables pour construire le sens au niveau phrastique.

La compréhension : concepts et niveaux

La compréhension, selon Goigoux et Cèbe (2006), représente un processus d'élaboration mentale complexe. Elle se définit comme la construction d'une représentation mentale cohérente, basée sur l'interaction entre les informations textuelles et les connaissances préalables du lecteur. Cette conception met en lumière la dimension active du processus de lecture, où le lecteur mobilise ses savoirs antérieurs pour construire le sens.

La hiérarchie des niveaux de compréhension



La taxonomie de Bloom propose une classification hiérarchique de quatre niveaux de compréhension, reflétant une progression dans la complexité des opérations cognitives :

- a) **La compréhension littérale** : Elle constitue le socle du processus de compréhension, se concentrant sur le décodage des informations explicites du texte. À ce niveau, le lecteur identifie et extrait les éléments directement accessibles : personnages, lieux, actions explicitement mentionnées.

- b) **La compréhension inférentielle** : Ce niveau plus élaboré requiert du lecteur qu'il dépasse le sens littéral pour accéder aux informations implicites. Il nécessite la capacité à établir des liens entre différents éléments du texte et à mobiliser ses connaissances personnelles pour combler les non-dits.
- c) **La compréhension critique** : À ce stade, le lecteur développe une posture analytique vis-à-vis du texte. Il évalue la pertinence et la validité des informations présentées, en s'appuyant sur ses connaissances et son jugement critique. Cette dimension permet des interprétations personnelles, tout en restant ancrées dans le texte.
- d) **La compréhension créative** : Niveau le plus sophistiqué, la compréhension créative permet au lecteur de transposer le contenu du texte dans de nouveaux contextes. Elle implique une appropriation personnelle qui enrichit la lecture de perspectives nouvelles et d'applications concrètes.

L'inférence : typologie et processus de compréhension

L'inférence, pierre angulaire de la compréhension en lecture, constitue un processus cognitif sophistiqué permettant d'accéder aux informations implicites d'un texte. Comme le souligne Fayol, elle représente un mécanisme interprétatif fondamental dans la construction du sens. Cette conception est renforcée par les travaux de Baylon et Mignot (2000), qui mettent en lumière le rôle essentiel de la logique et des indices textuels dans ce processus.

Pour mieux appréhender la complexité de ce mécanisme, Bianco et Coda (2002) proposent une classification binaire distinguant les inférences nécessaires, garantes de la cohérence textuelle, et les inférences optionnelles, qui enrichissent la représentation mentale sans être indispensables à la compréhension de base. Cette catégorisation fondamentale se décline ensuite en sept types d'inférences spécifiques, chacune jouant un rôle distinct dans le processus de compréhension :

Premièrement, les inférences anaphoriques établissent des liens référentiels au sein du texte, assurant la continuité du sens à travers l'usage de pronoms, d'adverbes ou de synonymes. Les inférences causales, quant à elles, permettent d'identifier les relations de cause à effet, essentielles dans les textes informatifs notamment.

Au niveau lexical, les inférences permettent de déduire le sens de mots inconnus à partir du contexte, tandis que les inférences thématiques contribuent à maintenir la cohérence globale en identifiant le fil conducteur du texte. Les inférences prédictives engagent le lecteur dans une anticipation active du contenu, alors que les inférences logiques conduisent à des déductions univoques basées sur les informations textuelles.

Enfin, les inférences pragmatiques, particulièrement fréquentes, mobilisent les connaissances antérieures du lecteur pour comprendre les aspects spatio-temporels, les actions et les sentiments évoqués dans le texte.

Pour vérifier l'application de ces différents types d'inférences dans le processus de compréhension, nous avons adopté une approche méthodologique mixte, combinant analyses quantitative et qualitative. Cette méthodologie nous a permis d'examiner comment les étudiants de 2ème année LMD mobilisent ces différentes formes d'inférences dans leur processus de compréhension. Les résultats de cette investigation sont présentés dans le tableau suivant.

Question	Type d'inférence	Réponse juste	Réponse fausse	Partielle ment juste	Aucune réponse	Observation
1- Où sommes-nous?	Pragmatique de lieu	4	15	1	13	Pj : recours à la langue arabe
2-À quelle heure approximative de la journée cette description correspond-elle?	Pragmatique de temps	11	19	3	0	PJ :13h, midi matin, 11h du matin
3-Que fait Raphaël?	Pragmatique d'action	11	13	2	7	PJ : sommeil profond, anglais : dream
4-Qui a tué la gazelle?	Pragmatique d'agent	8	14	6	5	PJ : animal, lion, félin
5-Quel était l'objet du séjour à l'hôpital de Mme Trudeau?	Causale	12	16	1	4	PJ : recours à la langue arabe
6-Dans ce contexte, par quel mot pourrait-on remplacer mes parents, mes deux meilleurs amis Jonathan et Amélie, mon entraîneur de hockey et mon oncle	Lexicale	12	16	0	5	
7- De quel instrument est-il question?	Pragmatique instrument	6	20	0	7	
8-Que s'est-il produit?	Pragmatique état	5	15	2	11	PJ : Découpage d'électricité , masse
9- Depuis combien de temps Jean participait-il à l'activité?	Pragmatique temps	9	22	0	2	
10- À quelle époque historique la description correspond-elle?	Pragmatique temps	19	5	1	8	PJ : Recours à la langue arabe
11- Où, les actions décrites se déroulent-elles ?	Pragmatique lieu	6	17	0	10	
12-pourquoi Georges a agi ainsi?	Pragmatique causale	1	12	6	14	PJ :Danger besoin d'aide, quelqu'un en danger, personne peut-être mort dans la mer, quelqu'un en urgence,vague immense apparemment c'est un sauveur , recours à l'arabe

13-Que fait Ludovic?	Pragmatique action	13	9	4	7	Course vélo, conduit une voiture, recours à l'arabe, anglais
14-Qui était l'auteur de ces méfaits?	Pragmatique agent	7	12	1	13	PJ : Recours à l'arabe
15- Quels étaient ses handicaps?	Pragmatique état	0	21	3	9	PJ : Surdité et ceite, sourd, sourd
16-�� quelle attitude désagréable (ou défaut) fait-on allusion?	Pragmatique �tat	9	4	3	17	PJ : Craintif dépensait peu, dépensait peu, très craintif dépensait très peu

Nous avons proposés 16 énoncés à nos apprenants de 2 me année LMD pour identifier et déduire l'information implicite, Dans le tableau ci-dessous nous avons recensé les réponses justes que nous avons codé par la lettre **J** et les réponses fausses par **F**, les énoncés sans réponses par **R** et nous avons remarqué qu'il y a des étudiants qui ont pu identifier le message mais leur d fici nce lexicale les a empêché de le traduire en français, ils ont fait recours à la langue arabe ou la langue anglaise pour répondre à la question et que nous avons codifié par **PJ** (partiellement juste).

TABLEAU DES RÉPONSES INDIVIDUELLES																
Questions	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12	Q 13	Q 14	Q 15	Q 16
Copie 1	F	F	J	J	J	J	J	J	J	R	F	J	F	F	R	C
Copie 2	R	F	F	P	J	F	F	F	R	F	J	R	R	R	J	F
Copie 3	J	J	F	J	J	F	J	F	J	J	F	P	J	J	J	F
Copie 4	P	J	J	J	J	P	J	R	J	J	F	J	F	P	J	J
Copie 5	R	J	F	F	F	J	F	R	F	J	F	R	F	J	PJ	J
Copie 6	J	P	J	F	J	J	J	R	R	F	J	F	F	F	F	R
Copie 7	R	F	R	J	J	R	J	J	F	J	F	R	J	J	R	J
Copie 8	F	J	F	F	F	F	F	R	F	F	F	F	F	F	F	R
Copie 9	F	J	F	F	J	F	F	F	J	J	F	F	P	J	R	F
Copie 10	R	J	R	F	F	F	R	F	J	J	F	F	F	R	F	F
Copie 11	F	F	J	F	F	F	F	F	J	J	J	R	J	F	F	R
Copie 12	R	F	F	P	J	F	F	R	R	J	J	J	F	J	R	F
Copie 13	F	F	F	F	J	F	F	PJ	F	R	F	F	F	R	F	PJ
Copie 14	F	J	J	J	F	F	F	F	F	J	F	PJ	J	F	F	R
Copie 15	J	F	P	J	PJ	J	J	F	F	F	J	F	J	J	J	F
Copie 16	F	F	J	F	F	F	F	F	J	J	J	PJ	J	F	F	J
Copie 17	J	F	J	F	J	J	J	J	J	J	J	P	J	J	J	F
Copie 18	R	F	F	PJ	J	J	F	J	F	R	R	R	R	R	R	R
Copie 19	F	J	R	R	R	F	F	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Copie 20	R	F	F	R	F	R	F	F	F	R	R	F	P	J	F	F
Copie 21	R	PJ	R	PJ	R	R	R	R	F	F	R	R	R	R	R	R
Copie 22	R	F	F	F	F	F	R	R	F	F	F	F	F	F	R	R
Copie 23	R	J	F	J	F	F	R	R	F	R	R	R	R	F	R	R
Copie 24	F	F	R	R	F	J	F	R	F	R	F	R	R	R	R	R
Copie 25	F	F	J	PJ	J	J	F	F	R	PJ	F	R	PJ	F	PJ	R

Copie 26	R	F	J	F	R	J	F	F	F	J	R	R	F	R	R	R	
Copie 27	R	F	F	F	F	F	F	F	F	J	F	F	F	F	F	F	
Copie 28	F	J	J	F	J	F	F	PJ	J	R	F	PJ	J	R	F	R	
Copie 29	F	J	PJ	J	F	J	F	F	F	J	J	R	PJ	R	F	R	
Copie 30	F	F	J	F	J	J	J	F	F	F	J	F	J	F	F	J	
Copie 31	F	F	R	R	R	R	R	R	F	R	R	R	R	F	R	PJ	
Copie 32	R	PJ	R	R	F	F	F	F	F	F	R	R	R	R	F	R	
Copie 33	F	F	J	F	F	J	F	F	F	J	F	F	J	PJ	R	F	
Totaux	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Total de réponses justes	4	11	11	8	12	12	6	5	9	19	6	1	13	7	0	9	
Total de réponses fausses	15	19	13	14	16	16	20	15	22	5	17	12	9	12	21	14	
Total de réponses partiellement justes	1	3	2	6	1	0	0	2	0	1	0	6	4	1	3	3	
Total d'aucune réponse	13	0	7	5	4	5	7	11	2	8	10	14	7	13	9	17	

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS

Analyse détaillée des résultats par type d'inférence

Notre analyse des résultats révèle des tendances significatives dans la capacité des apprenants à générer différents types d'inférences. Examinons en détail chaque catégorie observée.

Les inférences pragmatiques de lieu, évaluées dans les questions 1 et 11, montrent un taux de réussite relativement faible avec seulement 10 réponses correctes sur 33 copies. Le nombre important de réponses fausses (32) et d'absences de réponse (23) suggère une difficulté majeure dans l'identification des indices spatiaux. Un cas particulièrement révélateur montre le recours à la langue arabe comme stratégie compensatoire, indiquant que la compréhension conceptuelle peut être présente malgré une limitation dans l'expression en langue cible.

Concernant les inférences pragmatiques d'agent (questions 4 et 14), les résultats sont légèrement meilleurs avec 15 réponses justes. L'analyse des réponses partiellement justes (7) est particulièrement instructive : les apprenants ont souvent identifié la catégorie générique (« félin », « animal ») sans pouvoir préciser l'agent spécifique (« tigre »), révélant ainsi une compréhension conceptuelle correcte mais limitée par un vocabulaire insuffisant.

Les inférences temporelles (questions 2, 9 et 10) présentent le meilleur taux de réussite avec 27 réponses correctes. Cette performance supérieure pourrait s'expliquer par la familiarité des marqueurs temporels dans l'apprentissage des langues. Néanmoins, la présence de 36 réponses fausses indique que cette compétence n'est pas encore totalement maîtrisée.

L'analyse des inférences d'action (questions 3 et 13) révèle un équilibre relatif entre réponses justes (24) et fausses (22). Les réponses partiellement justes (6) montrent encore une fois le recours aux langues intermédiaires (arabe ou anglais) comme stratégie de compensation lexicale.

Les inférences d'état (questions 8, 15 et 16) présentent un défi particulier avec seulement 14 réponses justes contre 40 réponses fausses. Ce résultat suggère une difficulté significative dans l'interprétation des états et conditions implicites.

Les inférences d'instrument et lexicales montrent des résultats similaires, avec une prédominance de réponses incorrectes, indiquant une difficulté générale dans l'exploitation des indices contextuels.

Enfin, les inférences causales révèlent une tendance intéressante : bien que le nombre de réponses justes soit limité (13), les réponses partiellement correctes (7) montrent une compréhension du concept mais une difficulté d'expression, comme l'illustre la substitution du verbe "se noyer" par des périphrases explicatives.

L'analyse approfondie de nos résultats met en lumière des difficultés significatives dans le processus de compréhension inférentielle chez nos apprenants. La principale observation concerne leur difficulté à répondre aux questions nécessitant une déduction d'informations non explicites dans le texte. Ce constat nous amène à explorer les mécanismes sous-jacents de cette problématique.

Un aspect particulièrement révélateur, souligné par Giasson (2011), concerne la rigidité cognitive dans le processus de compréhension. Les apprenants, même capables de générer des inférences initiales, manifestent une tendance à maintenir leur première interprétation, même face à des éléments contradictoires dans le texte. Cette persistance cognitive entrave leur capacité à ajuster leur compréhension au fil de la lecture, créant ainsi un obstacle majeur dans la construction dynamique du sens.

Cette observation s'inscrit dans une problématique plus large de compétence linguistique. Nos résultats démontrent que les difficultés dans le processus inférentiel ne relèvent pas uniquement d'une incapacité à générer des inférences, mais sont étroitement liées à une maîtrise insuffisante des compétences linguistiques fondamentales. En effet, la compréhension de l'implicite nécessite une interaction complexe entre plusieurs facteurs : la capacité à décoder le contexte, l'intégration des expériences personnelles, et surtout, une maîtrise suffisante de la langue pour accéder aux subtilités du texte.

Cette analyse nous permet de comprendre que le processus inférentiel ne peut être dissocié des compétences linguistiques globales. La capacité à générer des inférences pertinentes dépend non seulement de la compréhension du contenu explicite, mais aussi de l'aptitude à mobiliser des connaissances linguistiques et expérientielles pour construire une interprétation cohérente du texte. Cette compréhension holistique nous invite à repenser nos approches pédagogiques pour mieux accompagner les apprenants dans le développement simultané de leurs compétences linguistiques et inférentielles.

Conclusion

Cette recherche descriptive sur le processus inférentiel au niveau phrastique chez les apprenants universitaires a permis de mettre en lumière plusieurs aspects significatifs de la compréhension en lecture. Nos résultats soulignent la complexité cognitive inhérente à la compréhension-interprétation d'énoncés, processus qui mobilise simultanément plusieurs compétences : l'identification des mots, la maîtrise du vocabulaire, la compréhension des structures syntaxiques et l'appréhension du style discursif.

Notre étude a particulièrement mis en évidence les difficultés rencontrées dans la génération d'inférences pragmatiques, lexicales, logiques et causales. Les apprenants montrent des limitations significatives dans leur capacité à établir des connexions entre les indices explicites du texte, les marqueurs de cohésion et leurs connaissances préalables. Un résultat particulièrement intéressant concerne le recours fréquent à une langue intermédiaire comme stratégie compensatoire dans le processus de compréhension et de production.

Cependant, notre recherche présente certaines limitations qu'il convient de souligner. La taille relativement restreinte de l'échantillon limite la généralisation des résultats, tandis que le focus exclusif sur le niveau phrastique ne permet pas d'appréhender les compétences inférentielles dans des textes plus longs. L'absence d'analyse des stratégies métacognitives et le manque de données sur l'évolution temporelle des compétences constituent également des limites importantes de cette étude.

Ces limitations ouvrent néanmoins des perspectives de recherche prometteuses. Il serait pertinent d'élargir l'étude à un échantillon plus important et de développer une analyse comparative entre les niveaux phrastique et textuel. L'intégration d'une dimension longitudinale permettrait également d'observer l'évolution des compétences inférentielles dans le temps. Le rôle des langues intermédiaires dans le processus inférentiel mériterait également une investigation plus approfondie.

Sur le plan pédagogique, nos résultats suggèrent plusieurs pistes d'intervention. Le développement d'activités ciblées pour chaque type d'inférence et l'intégration explicite de l'enseignement des stratégies inférentielles dans les cours de langue apparaissent comme des priorités. L'exploitation constructive des langues intermédiaires et l'élaboration de supports pédagogiques favorisant une progression graduelle des compétences constituent également des axes d'intervention prometteurs.

Cette recherche contribue ainsi à enrichir notre compréhension des mécanismes inférentiels en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère, tout en ouvrant de nouvelles perspectives pour l'amélioration des pratiques pédagogiques. Les implications de cette étude soulignent l'importance d'une approche intégrée du développement des compétences inférentielles dans l'enseignement des langues.

Références bibliographiques

Baylon, C. et Mignot, X. (2000). *Initiation à la sémantique du langage*. Nathan.

Benabbes, S. et Dalel, A. (2024). La rédaction conversationnelle en classe de Français Langue Etrangère (FLE) : vers le développement des compétences communicatives et scripturales. *Eutomia*. <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2023.262782>

Bianco, M. et Coda, C. (2002). Les inférences dans la compréhension des textes : Une approche cognitive. *Revue des Sciences de l'éducation*, 28(2), 245-260.

Bishop, M-F. et Dappe, L. (2021). Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 229-246.

Bonneaud, C. et Féry, M. (2014). *La compréhension en lecture : Profils linguistiques et cognitifs d'enfants faibles compreneurs scolarisés en primaire et collège* [Mémoire d'orthophonie]. UCBL-ISTR-Lyon.

Campion, N. et Rossi, J-P. (1999). Inférences et compréhension de textes. *L'année psychologique*, 99(3), 493-527.

De La Haye, F. et Bonneton-Botté, N. (2009). Incidence d'un entraînement à la production d'inférences sur le niveau de compréhension en lecture. *Presses universitaires de Rennes*, 215-229.

- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension. Dans I. Mazel, M. C. Bajard, J. Mesnager et N. Robert (dir.), *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p. 15-30). Ministère de l'Éducation Nationale.
- Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Psychologie cognitive de la lecture*. Presses Universitaires de France.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.
- Lefebvre, P., Bruneau, J. et Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 533-553.
- Ministère de l'Éducation. (2015). *Les inférences : des écrits scientifiques à la pratique pédagogique*. Guide du formateur-Thème 3. https://periscope-r.quebec/pictures/files/Guide%20du%20formateur%203_v2019.pdf
- Sarré, C. & S. Sharifzadeh (2020) La correction dans l'interaction entre apprenants d'une langue seconde, in S. Raineri, M. Sekali & A. Leroux (eds) *La Correction en langue(s) – Linguistic Correction/Correctness*, Nanterre: Presses Universitaires de Paris-Nanterre, p 65-90.
- 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>