



APPEL À CONTRIBUTION

POUR LE NUMÉRO 218 – septembre 2022

« Prendre en compte l'implicite des textes littéraires pour mieux lire »

Coordination Anissa BELHADJIN & Marie-France BISHOP

1. L'implicite, une notion en creux

Apprendre aux élèves à mieux lire, à comprendre et à interpréter est au centre du métier d'enseignant de l'école primaire française et constitue également un sujet de recherche important en didactique de la lecture et de la littérature ; en attestent de précédents numéros du *Français aujourd'hui* (parmi lesquels le numéro 179 de 2012, « Lecture des récits à l'école maternelle », de 2012 ; le numéro 190 de 2015, « Littéracies scolaires » ; le numéro 202 de 2018, « Enseigner la littérature » ; le numéro 212 de 2021, « Littéracies et démarches pédagogiques »). De même, de récents travaux en didactique de la littérature s'intéressent à la lecture des textes littéraires en classe (Brunel *et alii* 2017 ; Louichon 2020 ; Ronveaux et Schneuwly 2018). Apprendre à mieux lire est également l'objet d'enquêtes de grandes ampleur, telle l'étude Lire-écrire au CP (Goigoux 2016).

Mais l'un des objets de cette triple démarche, lire/comprendre/interpréter, n'est que peu défini comme objet à enseigner : il s'agit de l'implicite. Les programmes du C1 au C3, qui portent, depuis 2002, la trace des recherches en didactique de la lecture, de la compréhension et de la littérature, insistent sur les espaces dialogiques impliqués dans la lecture littéraire par les aller-retours qui se font entre le sens du texte (ce que l'auteur a programmé) et les significations (ce que les lecteurs comprennent) (Falardeau 2003). Mais si ces démarches font l'objet de certaines précisions institutionnelles, l'objet, en revanche, n'est pas décrit. Les programmes de 2020 donnent comme objectifs pour le C3 « Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture », sans préciser ce qu'on désigne comme éléments implicites en lecture dans l'espace de la classe.

C'est sur cet objet qui apparaît en creux derrière la notion d'interprétation que se centrera ce numéro dont l'objet est de cerner la notion d'implicite et de saisir son rôle dans la lecture des textes littéraires, en classe.

L'enseignement et les usages de l'implicite dans la classe de français peuvent s'étudier en croisant trois points de vue : 1/ le cadre linguistique centré sur les discours et les différents éléments qui en construisent le sens ; 2/ une approche littéraire du texte et de ses effets ; 3/ l'étude didactique de l'objet qui s'appuie en partie sur la prise en compte des processus cognitifs mobilisés au cours de la lecture par le lecteur.

Il s'agit alors de comprendre quels sont les processus de compréhension et d'interprétation en jeu au cours de la lecture des élèves, mais également de (re)connaître les gestes didactiques des enseignants.

2. L'implicite, une notion qui provient des sciences du langage

Nombreux sont les numéros du FA qui s'intéressent à la langue sous l'angle grammatical, du numéro 83 (« Les difficultés grammaticales », 1988), au récent numéro 211 (« Connaissances et représentations en grammaire », 2020). Mais les apports de la linguistique à l'étude des textes littéraires est plus rarement étudié. Le n° 175 de 2011 (« Littérature et linguistique : dialogue ou coexistence ? ») s'intéresse aux modes de relations que linguistique et littérature entretiennent en cherchant à comprendre leurs apports et articulations. Les auteurs s'interrogent sur les manifestations d'une « linguistique du texte littéraire » et convoquent différents points de vue. L'idée que le double regard, linguistique et littéraire, peut alimenter les pratiques enseignantes y est développée par B. Etienne, qui conclut que l'instrumentation linguistique est nécessaire pour éprouver « le profond des textes » (p. 23). Dans ce même numéro, D. Maingueneau analyse la relation entre linguistique et littérature en cherchant à définir un troisième point de vue, celui de la didactique de la littérature qui ouvre sur une pragmatique du texte littéraire.

Car c'est en invoquant la pragmatique, branche des sciences du langage qui étudie la langue dans son contexte d'énonciation, que l'approche linguistique peut avoir toute sa place dans l'étude du discours littéraire, dans la mesure où, comme l'affirme D. Maingueneau :

Les théories de l'énonciation linguistique ont donné accès à des phénomènes linguistiques d'une grande finesse (modalités, discours rapporté, polyphonie, point de vue, temporalité, détermination nominale, connecteurs argumentatifs, reformulations...) où se mêlent étroitement la référence au monde et l'inscription de l'énonciateur dans son propre discours. Or la littérature joue énormément de ces détails, qu'un commentaire littéraire traditionnel n'a pas véritablement les moyens d'analyser. On pourrait dire que grâce aux théories de l'énonciation le « grain » de l'objet texte a été changé, comme si l'on avait utilisé un nouveau microscope, beaucoup plus puissant, capable de modifier l'échelle de notre perception. En outre, la réflexion sur l'énonciation a permis de passer sans solution de continuité d'une linguistique de la phrase à une linguistique du discours. Ici ce sont plutôt les courants pragmatiques qui ont exercé une influence décisive. (*ibid.*, 2011 : 77-78)

L'analyse pragmatique des discours aborde la plupart des énoncés selon cet équilibre entre le dit et le non-dit, sans quoi tout échange serait, au demeurant, impossible. En général, dans la catégorie de l'implicite, on s'accorde à différencier la *présupposition*, implicite ancré dans le sens du texte, de l'*implicature*, dépendant du contexte de l'échange.

Le *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (édition 1972 et 1995) fait remonter la question de la présupposition au 18^es (1760), développée par des logiciens, des philosophes et des linguistes ; Grice est à l'origine des maximes conversationnelles, ayant trait notamment à l'implicature (*implicitation*) et reposant sur le principe de coopération entre locuteurs.

En France, les travaux d'O. Ducrot (1969) puis de C. Kerbrat-Orecchioni (1986), linguistes tous deux, contribuent à donner une visibilité à cette notion au tournant des années 1970 et 1980. Dans leurs travaux, le champ d'application de l'implicite est la langue, aussi bien parlée qu'écrite (la distinction entre les deux n'est pas toujours faite), dans ses conditions particulières d'énonciation, en effet, l'implicite a à voir avec l'énonciation, et la mise en œuvre de la langue dans une visée dialogique et interactive.

3. L'implicite dans le texte littéraire

Le texte écrit, et plus spécifiquement le texte littéraire, n'échappe pas à l'implicite ; bien qu'il s'inscrive dans une situation de communication particulière, les règles de l'échange s'appliquent. Le texte progresse donc selon un équilibre entre ce qui est dit, ce qui est non-dit, voire ce qui est montré – dans le cas de l'album.

Toutefois, prenant le cas des contes, albums, nouvelles qui ont pour particularité d'être des textes littéraires fictionnels fréquemment utilisés dans les classes, certaines spécificités apparaissent, on peut en citer au moins trois qui nous intéressent dans leur relation à l'implicite.

La première, c'est que le texte littéraire fictionnel, surtout en littérature de jeunesse, peut être plus ou moins mimétique, or « ce qui selon l'usage linguistique courant est toujours déjà donné doit être tout d'abord produit dans le cas de la fiction » (Iser 1976 : 320) – produit, et donc explicité.

En deuxième lieu, ce qui caractérise le texte littéraire fictionnel, c'est son incomplétude. Pour des raisons évidentes de lisibilité, les actions ou les descriptions ne sont jamais évoquées intégralement et le récit fonctionne sur un principe d'économie qui vise à évacuer tout détail inutile.

En troisième lieu, un texte littéraire fictionnel, surtout en littérature de jeunesse, joue la plupart du temps sur la tension narrative, liée à l'intrigue (Baroni, 2017). La relation dialogique entre l'auteur et le lecteur joue donc d'une manière tout à fait particulière. Il ne s'agit pas tant, comme dans les échanges courants, d'explicitier un sens prédéfini de manière à lever toutes les ambiguïtés pour que l'échange soit le plus efficace possible, que de faire naître de multiples interprétations en multipliant les sens. Ce n'est alors que lorsque le récit s'achève qu'il est possible de privilégier l'une de ces interprétations, plutôt qu'une autre.

L'implicite construit donc un puzzle dont il faut assembler les pièces. Alors, le lecteur lie – lit – les indéterminations et les implicites du texte, ses « blancs », qui font *jouer* ce texte (aux deux sens du terme), qu'ils soient ou non mis en rapport avec une illustration, dans le cas de l'album.

4. Décoder l'implicite, au cœur de la démarche lire/comprendre/interpréter dans la classe

Une didactique de la compréhension (au sens le plus large) s'est constituée au cours des années 1980 et dotée d'outils solides. Un grand nombre de travaux prennent appui sur les apports de la psychologie cognitive (par exemple, Cèbe et Goigoux 2009, 2013, 2017 ; Fayol 2003 ; Giasson 1990) ; certains s'intéressent plus spécifiquement à la lecture du texte littéraire (par exemple, Dufays & et alii., 1996 ; Tauveron, 2002) ; d'autres prennent aussi en compte la question de la formation (« Boîte à outils compréhension », site de l'Ifé). Tous s'attachent au traitement de l'implicite lors des activités de lecture, c'est-à-dire aux opérations de compréhension et d'interprétation.

Mais, dans les pratiques, l'opération effectuée par le lecteur (l'inférence) et la cause textuelle (l'implicite) ne sont pas toujours distinguées, la définition de la première occultant souvent la seconde. Les approches didactiques du lire/comprendre/interpréter se situent le plus souvent au niveau de la réception, tandis que la notion d'implicite est construite par le texte : elle se situerait donc plutôt sur le versant de la production.

Dans ce cadre, peut-il être utile d'apprendre à repérer les implicites textuels pour mieux ensuite comprendre et interpréter, en lien avec l'explicite ? En quoi ce repérage peut-il être bénéfique aux élèves ? comment l'implicite, peut-il être défini comme objet à enseigner ?

Ce dossier tentera de répondre à ces questions et de déterminer :

1/ Quels sont les cadres théoriques, didactiques ou institutionnels convoqués par les enseignants pour travailler l'implicite en classe et faciliter la compréhension des textes par les élèves ? De quel(s) champ(s) relèvent-ils ?

2/ Quels sont les objets enseignés dans ce cadre ? Qu'est-ce qui est désigné (ou non) comme élément implicite dans la classe ? Quel rôle jouent-ils dans la lecture des élèves ?

3/ Comment s'enseigne et s'apprend la lecture des implicites dans la classe ? Par quels dispositifs, quels gestes, avec quels supports les enseignants mettent-ils en œuvre ces apprentissages ? Quelles sont les opérations effectuées par les élèves pour comprendre ces implicites ?

CALENDRIER

Les propositions d'article sont à envoyer aux deux coordinatrices pour le 30 septembre 2021, dans un format ne dépassant pas une page : titre, coordonnées institutionnelles (éventuellement programme de recherche en rapport), références bibliographiques et mots-clés compris.

Date limite pour la réception des propositions : 30 septembre 2021

Réponse aux propositions : 15 octobre 2021

Première version pour évaluation : 1 avril 2022

Version définitive après évaluation : 5 juin 2022

Parution : 15 septembre 2022

Bibliographie

BARONI, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*. Genève : Slatkine.

Boite à outils compréhension, en ligne sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension>; page consultée le 15 juin 2021.

BRUNEL, M., ÉMERY-BRUNEAU, J., DUFAYS, J.-L., DEZUTTER, O. & FALARDEAU, É. (2017). *L'Enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Diptyque.

CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.

CÈBE, S. & GOIGOUX, R., (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz.

CÈBE, S. & GOIGOUX, R., (2017). *Narramus*. Paris : Retz.

DUCROT, O. (1969). « Présupposés et sous-entendus ». *Langue française*, 4, 30-43.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (1996, rééd. 2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

ETIENNE, B. (2011). De la dérive techniciste à la tectonique des textes. *Le français aujourd'hui*. Paris : Armand Colin, p.11-24.

FALARDEAU, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694.

FAYOL, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. *Conférence du Consensus* - Paris 4-5 décembre 2003 .

GIASSON, J. (1990). *La Compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.

GOIGOUX, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Rapport de recherche*. Lyon : IFÉ & ENS de Lyon.

ISER, W. (1976). *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'Implicite*. Paris : Armand Colin.

LOUICHON, B. (éd.) (2020). *Un Texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Bruxelles : Peter Lang.

MAINGUENEAU, D. (2011). Linguistique, littérature, Discours littéraire. *Le français aujourd'hui*. Paris : Armand Colin, p. 75-82.

RONVEAUX, C. & SCHNEUWLY, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio n et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang.

TAUVERON C. (éd.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

COORDONNÉES

Anissa BELHADJIN : anissa.belhadjin@cyu.fr

Marie-France BISHOP : marie-france.bishop@cyu.fr