



Incidences de l'implicite sur la compréhension des enfants

Béatrice Godart-Wendling

► To cite this version:

Béatrice Godart-Wendling. Incidences de l'implicite sur la compréhension des enfants. L'enfant et le langage, Presses du Septentrion, inPress, Paradoxa. hal-03293402

HAL Id: hal-03293402

<https://hal.science/hal-03293402>

Submitted on 21 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Incidences de l'implicite sur la compréhension des enfants

Béatrice Godart-Wendling
Laboratoire Modèles, Dynamiques, Corpus. UMR 7114.
Université Paris Lumières

Penser l'apprentissage du langage chez l'enfant dans la perspective de ses enjeux sociaux, politiques et moraux exige de prendre la mesure du fait qu'on ne peut considérer qu'un enfant apprend sa langue, si cet enseignement se cantonne à une compréhension de ce qui est explicitement dit. En effet, l'intelligence des rapports sociaux et des dimensions politique et morale, a en grande partie pour fondement tout ce que le langage permet d'exprimer sans le dire et ceci, pour la moindre raison, qu'une simple prescription d'ordre social, politique ou moral ne peut être considérée comme comprise que si l'enfant est capable de restituer certains des arguments implicites qui en constituent son fondement. Plus généralement, l'apprentissage du langage va de pair avec la prise de conscience progressive que les mots sont porteurs de connotation et que certains énoncés signifient en contexte autre chose que ce qu'ils expriment littéralement (cas des sous-entendus, des implicatures, des actes de parole indirects, des métaphores ou de l'ironie). Toutefois, l'implicite ne se loge pas seulement dans les différentes formes d'inférence qui émanent des dits ou des écrits, car il intervient également comme pré-condition de la pertinence des discours ou des thématiques structurant les textes. Il en va ainsi des phénomènes présuppositionnels qui, comme l'a montré Deirdre Wilson (1975), ont le statut de prémisses implicites tenues – comme si elles allaient de soi – pour acquises, et dont la fonction est d'offrir une assise à la cohérence et à la pertinence de ce qui est dit ou écrit.

La difficulté liée à l'apprentissage visant à rendre compétent l'enfant dans le repérage et l'interprétation des implicites est que ces contenus non manifestes peuvent aussi bien se loger au niveau de la prosodie (cf. l'étude sur les effets de sens liés à la variation des signes vocaux « oh » et « ah » dans Chantal Rittaud-Hutinet, 2016), que du lexique (« donne-moi *encore* des bonbons » présuppose que l'enfant en a déjà eus), ou de la syntaxe (la forme exclamative est souvent privilégiée pour exprimer l'ironie), mais aussi exploiter le versant sémantique (« c'est un enfant, *mais* il est costaud ») ou pragmatique (cas de « qu'est-ce qu'il fait chaud ici ! » pour signifier à l'interlocuteur que l'on va quitter la pièce). A cela, il faut ajouter que la complexité relative à l'appréhension des implicites est d'autant plus accrue que l'expression de ce type de signification mobilise de façon simultanée plusieurs de ces dimensions du langage. L'enseignement de la détection et de la compréhension des implicites se révèle donc être une tâche ardue pour laquelle les didacticiens cherchent actuellement à définir des principes pédagogiques et des activités qui permettraient aux élèves d'exercer des lectures dites « stratégiques » (Bianco & Lima 2017, p. 131-150). Développer les capacités langagières et cognitives de l'enfant, afin qu'il puisse être conscient des implications de ses dires et des énoncés qu'il entendra ou lira, participe de la constitution de son esprit critique et de sa possibilité de devenir un citoyen apte à justifier ses engagements et à débusquer les discours ou écrits manipulateurs.

C'est afin de mettre en évidence l'incidence de la compréhension des implicites sur la compréhension globale d'un texte par des enfants que ce chapitre examinera les productions verbales d'élèves (scolarisés du CP au CM2) à qui il était demandé de raconter une planche de bande dessinée qu'ils avaient préalablement lue. Le choix d'un tel médium est dû non seulement au fait que certaines études (Pike, Barnes & Barron, 2010) ont souligné l'effet

facilitateur des illustrations pour la production des implicites chez les enfants¹, mais également à la particularité de la bande dessinée qui est de ne pas représenter toute l'histoire, puisque les images sont séparées par des vides. Ce faisant, les enfants sont invités à élaborer la signification implicite de ces ellipses en établissant des liens de cause à effet dans l'enchaînement narratif ; créant ainsi – pour saisir l'ensemble de l'histoire – une dynamique entre les images et les entre-images.

Afin de replacer la problématique de l'implicite dans ses contextes didactique, philosophique et linguistique, nous commencerons par rappeler certains résultats obtenus en sciences de l'éducation et discuterons des conséquences à tirer en linguistique de la remise en cause par certains philosophes de la dichotomie sens littéral/sens implicite. Dans un second temps, nous identifierons les lieux où les formes implicites trouvent à s'ancrer dans une bande dessinée et procéderons à une analyse des implicites mis en jeu dans la bande dessinée proposée aux enfants. Enfin, nous étudierons les productions verbales des élèves et cet examen conduira à mettre en évidence les répercussions sur la cohérence du récit induites par une absence de reconnaissance et d'interprétation adéquate des implicites présents dans la bande dessinée. Cette analyse, qui conduira à montrer que la structuration de ce type de texte est gouverné par ce qui n'est pas écrit ou dessiné, mettra en évidence que l'apprentissage du langage ne peut pas faire fi d'un enseignement de la compréhension des implicites.

I. Les pistes de réflexion offertes par la didactique et la philosophie

Bien que des études aient été menées pour favoriser dès la crèche ou la maternelle l'entraînement de la compréhension orale des enfants², les réflexions en didactique pour le second cycle du primaire lié aux apprentissages fondamentaux (CP-CE2) ont essentiellement porté sur la maîtrise de la lecture. Le « modèle simple de la lecture » (*the simple view of reading*) de Gough et Tunmer (1986), qui pose que la compréhension en lecture est la résultante de la reconnaissance des mots et de la compréhension en audition, ne fut ainsi que partiellement exploité, puisqu'en mettant l'accent sur l'apprentissage du principe alphabétique et les mécanismes d'identification des mots, l'impression fut faussement donnée que la reconnaissance des mots entraînait leur compréhension. Ce modèle, qui a régné en maître pendant plus de trente ans, a conduit à distinguer quatre catégories de lecteurs : 1) les normo-lecteurs qui lisent et comprennent conformément à leur âge ; 2) les lecteurs faibles qui ont du mal à déchiffrer et à identifier les mots bien qu'ils comprennent suffisamment bien ce qu'ils réussissent à lire (cas des enfants dyslexiques) ; 3) les lecteurs en grande difficulté qui échouent à reconnaître les mots et à les comprendre ; 4) les faibles compreneurs qui lisent sans difficulté apparente, mais qui ne comprennent pas (ou mal) ce qu'ils lisent. Cette dernière catégorie, qui peut représenter jusqu'à 10% des élèves (cf. Snowling, 2005), a été identifiée dès 1984 par Oakhill, mais reste peu perçue par les enseignants, puisque ces élèves sont capables de lire à haute voix de manière fluente et correcte les textes s'adressant à leur classe d'âge. Michel Fayol précise également que ces élèves « ne sont pas non plus identifiés comme tels [des faibles compreneurs] par le DSM IV (1994)³ qui les considère comme ayant un trouble du langage » et souligne que leur « faiblesse est stable et précède l'apprentissage de la lecture ; elle peut être détectée dès 4 ou 5 ans, voire avant, par des professionnels familiers des jeunes enfants » (in Bianco et al. 2017, p. 8).

¹ Car les images et les dessins supportent leurs capacités mnésiques. Cet effet facilitateur diminue cependant au fur et à mesure que les enfants progressent dans leur scolarité.

² Cf. par exemple le dispositif « Parler Bambin » qui s'adressait à des enfants de 2 à 3 ans de milieux défavorisés accueillis en crèche (Zorman et al. 2011).

³ Il s'agit du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.

Si la catégorie des faibles compreneurs est au centre de notre étude, bien que les normo-lecteurs et les lecteurs faibles soient aussi concernés par l'enseignement de la compréhension des implicites, leur possible détection à un âge (4 – 5 ans) antérieur à leur entrée dans la lecture induit à penser que le versant compréhension de l'apprentissage du langage gagnerait à être travaillé à l'oral dès le plus jeune âge. Or les études réalisées sur le rapport de l'oral à l'écrit confirment cette hypothèse, comme en témoignent les travaux de Gernsbacher et al. (1990), Kendeou et al. (2008) ou Bianco et al. (2012) qui montrent que la maîtrise du langage oral influence fortement la compréhension de l'écrit, puisque ces deux types de compétences mettent en jeu les mêmes mécanismes (la maîtrise du vocabulaire et des structures syntaxiques, la capacité à effectuer des inférences, la mémorisation, etc.). Maryse Bianco souligne également qu'« à partir de la deuxième année de l'école primaire, le langage oral et la fluidité de lecture en contexte sont deux prédicteurs essentiels de la compréhension en lecture et leur influence se renforce avec le développement et l'expertise de lecture » (in Bianco et al. 2017, p. 28). Par contre, les modalités propres à l'écrit (la relecture de certains passages, le balayage visuel rapide de certaines phrases, le ralentissement pour une meilleure compréhension, etc.) ne sont pas transposables au domaine de l'oral, si bien que le « degré de spécificité de la compréhension écrite est beaucoup plus grand que ce qui est habituellement accepté dans les théories de la lecture et dans son enseignement » (Rouet & Potocki, in Bianco et al. 2017, p. 40). Le travail oral, en se révélant indispensable pour enseigner la compréhension au sens large et donc celle portant également sur les implicites, peut alors revêtir plusieurs formes : le dialogue entre l'enseignant et ses élèves pour trouver l'interprétation d'un texte, le questionnement pour faire expliciter aux élèves les raisonnements qu'ils ont mobilisés, la lecture interactive d'albums avec la classe (cf. Bishop et Boiron, 2016), ou encore l'étayage qui permet d'accompagner pas à pas l'élève vers une meilleure compréhension (Veneziano 1999). Nous verrons également dans la dernière partie de ce chapitre que l'étayage permet à l'enseignant de s'assurer de ce que l'enfant a compris et qu'il conduit à prendre conscience que les élèves ont parfois beaucoup mieux compris une histoire que leur propre récit ne le laisse supposer, car il ne restitue pas forcément les implicites qu'ils ont décryptés.

Côté philosophie, ce sont les travaux de Paul Grice sur la communication intentionnelle (1957), et la distinction entre « signification naturelle/non naturelle » jointe au concept d'implicature (1961, 1975), qui seront à l'origine des recherches en linguistique sur les différents types d'implicite⁴. L'approche gricéenne qui, contrairement à Austin, réintroduit la notion d'intention dans la détermination du sens des énoncés en définissant l'implicite comme correspondant au « vouloir-dire » du locuteur (i.e. à tout ce que celui-ci a pour dessein de faire comprendre à l'interlocuteur sans le dire), conserve toutefois l'idée que l'énoncé est pourvu d'une signification littérale (ou « naturelle ») évaluable par une sémantique vériconditionnelle et qu'il revient à la pragmatique de gérer les contenus implicites (ou signification non-naturelle) qui eux, sont réfractaires à une analyse en termes de « vrai/faux ». Les critiques adressées à ce modèle par Dan Sperber et Deidre Wilson (1979), et qui conduiront cet anthropologue et cette linguiste à proposer une nouvelle approche fondée sur le seul principe de pertinence (1986), rendront non seulement caduque l'évaluation vériconditionnelle de la signification naturelle de l'énoncé, mais également son découpage entre « ce qui est dit » et « ce qui est implicite ». Ce faisant, Sperber et Wilson videront la sémantique de sa substance, puisque son rôle se verra, d'une part, réduit à alimenter la syntaxe d'étiquettes abstraites et

⁴ Rares seront en effet les linguistes qui, comme Oswald Ducrot (1966), seront sensibles aux travaux précurseurs de Peter Strawson (1950) ou de John Austin (1962) sur certaines formes d'implicite (respectivement la présupposition et le performatif implicite) pour commencer à étudier, avant l'article de Grice (1975), ce type de phénomènes.

non saturées (constitution de la « forme logique » contextuellement invariable) et à laisser, d'autre part, à la pragmatique le soin d'établir, grâce à la notion d'inférence, la saturation référentielle et la désambiguïsation propositionnelle de l'énoncé en fonction de son contexte. Autrement dit, ainsi que l'explique Louis de Saussure :

« La théorie de la pertinence considère que la division entre une étape sémantique et une autre pragmatique est infondée : pour elle, ce qui compte est que la compréhension est un processus mental inférentiel qui part de la « forme logique », structure d'étiquettes conceptuelles organisées entre elles, à laquelle le destinataire doit assigner un ensemble de significations dès lors que cette structure a été produite intentionnellement par un locuteur dans des circonstances données. La théorie de la pertinence voit donc la communication comme la capacité à interpréter certains types de comportements » (2020, p. 6 à modifier lors que le livre sera paru)

En considérant qu'il n'existe pas de sens littéral correspondant à la signification d'un énoncé hors contexte, Sperber et Wilson confortent d'un point de vue linguistique la critique radicale que John Searle avait adressée à cette notion quelques années auparavant (1978, 1982). Certes, les arguments ne sont pas les mêmes, puisque Searle avait dénoncé la vacuité de cette notion en argumentant qu'elle « n'a d'application que sur un arrière-plan d'assomptions et de pratiques qui ne sont pas elles-mêmes représentées dans le sens littéral » (1982, p. 35) et que la difficulté est d'autant plus grande que ces assomptions ne sont pas spécifiables, puisque « premièrement, elles sont en nombre indéfini, et deuxièmement, chaque fois que l'on produit un énoncé littéral de ces assomptions, l'énoncé repose sur d'autres assomptions comme conditions de son intelligibilité » (1978, p. 218). En soulignant ainsi l'impossibilité d'établir « une distinction nette entre la compétence linguistique d'un locuteur et sa connaissance du monde (1978, p. 222), Searle pointe un obstacle récurrent pour la compréhension des implicites chez les enfants ; à savoir, qu'ils ne disposent souvent pas des connaissances d'arrière-plan pour les débusquer et qu'ils mobilisent, de plus, très souvent des connaissances erronées pour les interpréter. Si ces difficultés seront traitées dans la dernière partie de ce chapitre, il faut cependant ajouter qu'elles ne sont pas propres aux enfants (bien que certainement plus fréquentes), car nombre de malentendus entre adultes sont la résultante d'une méconnaissance d'arrière-plan ou d'une sélection d'informations non pertinentes dans le dire de l'autre. La remise en cause du sens littéral n'a cessé de s'accroître dans le domaine de la linguistique ayant pour obédience la philosophie du langage (cf. Recanatì 2004) et le linguiste travaillant sur les implicites des énonciations ou des textes ne peut que se joindre à cette évolution théorique, car ses analyses visant à démêler les parts respectives de l'explicite et de l'implicite échouent à produire des résultats concluants, tellement l'implicite est invasif dans la compréhension des dires et des écrits.

II. Les formes d'implicite dans la bande dessinée

Nous avons choisi de travailler sur les narrations orales⁵ de 163 enfants tout-venant⁶ scolarisés du CP au CM2. La tâche attribuée à ces élèves monolingues francophones était la suivante : ils devaient tout d'abord « lire/regarder », en prenant tout le temps qu'ils souhaitaient, une planche issue de la bande dessinée *Cubitus*⁷ qui racontait une histoire

⁵ Ces données constituent une partie du corpus Narracom établi par Marie Kugler-Lambert et Christiane Préneron (2013) pour leur recherche *Subjela* portant sur l'acquisition de la compétence narrative.

⁶ Un enfant est dit « tout-venant » s'il ne présente pas de troubles physiques ou psychiques.

⁷ Cette planche est libre de droits et a été mise en ligne par A. Tchobanov (CNRS Modyco, UMR 7114) : https://ressources.modyco.fr/narracom/Corpus-NARRACOM_supports.pdf

humoristique. Cette planche leur était ensuite retirée⁸ et ils devaient alors raconter cette histoire à une personne qui ne la connaissait pas.

Cette planche, reproduite ci-dessous, est apparemment très accessible, car elle contient peu de textes qui mettent, de plus, en jeu des mots très simples et un style non formel. Toutefois, l'implicite dans la bande dessinée ne se limite pas au contenu des phylactères (i.e. des bulles), car il intervient également au niveau de la taille des vignettes (i.e. des cases), des traits (précis/ambigus, grands/petits, épais/fins), du choix des couleurs, de la position en premier ou arrière-plan des personnages et surtout des ellipses entre les cases. Pour ne prendre que quelques exemples, la taille des vignettes, c'est-à-dire l'espace qu'elles occupent, induit des implicites d'ordre temporel, car une vignette longue conduit à faire l'inférence que l'action qu'elle représente a pris un certain temps. À l'inverse, une case courte permet de faire comprendre la soudaineté d'un changement d'état, comme un réveil brusque ou une chute impromptue. L'ellipse, ou « l'entre-images », c'est-à-dire la partie des actions de l'histoire qui ne sont pas représentées, mais qu'il faut impliciter pour que le passage de case en case reste cohérent crée, quant à elle, une dynamique interprétative correspondant parfois à un vrai travail de déduction pour rétablir les liens de cause à effet dans l'enchaînement narratif. Les ellipses nécessitent donc une participation active du lecteur qui doit combler les vides, recréer des liens ; bref, produire des inférences à partir de ce qui est montré dans les cases et sous-entendues entre celles-ci. Autrement dit, le lecteur doit exploiter la maxime de quantité de Grice en recherchant à partir des informations graphiques et textuelles fournies dans les vignettes les contenus implicites qui permettent de les relier avec pertinence.

Tout ceci, les parents n'en ont pas vraiment conscience, comme en témoigne le fait qu'ils laissent souvent leur enfant lire seul une bande dessinée, alors qu'ils n'hésiteront pas à lui lire à haute voix une histoire dépourvue d'illustration. La lecture de bandes dessinées est en effet considérée comme plus facile, car les images sont là pour aider à la construction mentale de la situation décrite par l'histoire. Les didacticiens considèrent en effet que comprendre un texte revient à se représenter la ou les situation(s) qu'il décrit, c'est-à-dire à s'imaginer mentalement la succession des événements et leurs interrelations (Van Dijk et Kintsch 1983). Certains exercices mis au point pour améliorer la compréhension des enfants se fondent ainsi sur la visualisation et il est demandé aux élèves d'exprimer par le biais d'un dessin le contenu d'un texte pour préciser la représentation mentale qu'ils se font de cet écrit (cf. Laurent Lima dans Bianco et al. 2017, pp. 115-116). Or la construction de cette représentation, qui semble a priori donné dans la bande dessinée, n'est en fait qu'une illusion, car l'intervention des images seules ou de leur interaction avec le contenu des bulles créent, entre autres, des liens anaphoriques (et par conséquent des retours en arrière) et nécessitent également d'inhiber des interprétations qui ne sont plus pertinentes au fur et à mesure de la lecture. Les difficultés face à une bande dessinée est que l'enfant doit non seulement combiner le graphisme et l'écrit pour comprendre ce qu'il lit, mais aussi recréer une nouvelle représentation mentale de ce qui est dessiné en réordonnant les images grâce au décodage des implicites qui interviennent en dehors des cases et dans celles-ci.

L'analyse que nous allons présenter de la planche de Cubitus⁹ répartira hiérarchiquement les implicites en deux classes : celle correspondant aux implicites que nous pourrions qualifier

⁸ L'absence de ce support pendant la narration était due à la volonté d'empêcher les élèves de s'engluant dans les détails au détriment de l'objectif affiché qui était de raconter toute l'histoire. Toutefois, lorsqu'un enfant disait ne plus se souvenir, l'accès à la planche était de nouveau autorisé, car le but de l'étude de Kugler-Lambert et Préneron n'était pas de travailler sur les capacités mémorielles des élèves.

⁹ De façon à faciliter l'analyse, nous avons numéroté les cases, mais l'indication de ces chiffres était bien évidemment absente lors de la présentation de la BD aux enfants.

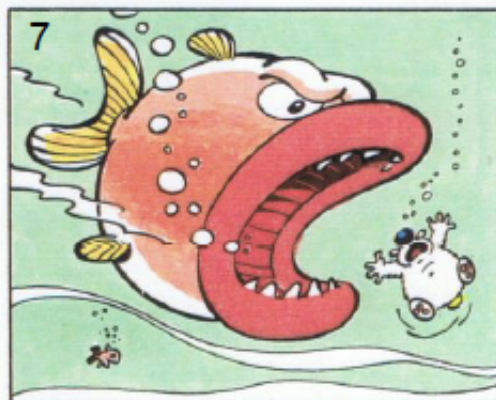
de « mineurs » car ils participent à la trame narrative de l'histoire sans intervenir dans la compréhension de sa chute humoristique et celle renvoyant aux implicites majeurs qui, s'ils ne sont pas perçus, entravent la cohérence de l'ensemble de l'histoire et laissent inaperçu la dimension cocasse de la dernière case. De fait, comme nous l'avons souligné, tout élément sémiotique (taille de la case, entre-images, couleur, traits, etc.) intervenant dans la bande dessinée est matière à inférences et nous retrouvons ici les problèmes soulevés par Searle (la régression infinie des connaissances qui peuvent être mobilisées au cours de l'interprétation) et Sperber et Wilson (la sous-détermination du donné écrit et visuel par rapport au contexte et aux intentions des personnages). Une difficulté supplémentaire est que l'expression des implicites offerte par l'art graphique n'a pas encore donné lieu à des études précises, si bien qu'on ne dispose d'aucun concept permettant de nommer et d'analyser finement les différents types d'implicite iconique spécifiques à la bande dessinée.

Le premier implicite mineur qui intervient dans la compréhension de l'histoire concerne les cases 1 à 4. Il s'agit pour l'enfant de comprendre que le chien Cubitus mord le petit poisson *dans l'intention de se venger* de la morsure qu'il lui a faite à la queue. Le texte de la case 3 « Gnap moi aussi » vient soutenir l'identification de cet implicite, car le morphème « aussi » véhicule la présupposition qu'une même action (la morsure) a déjà eu lieu. Dans les narrations faites par les enfants, on constate que 80% de ceux-ci perçoivent cet implicite et considèrent même que l'aspect humoristique de l'histoire ne se situe que dans ces quatre premières cases. La phylactère 5 induit – de par la présence des pansements – que les deux personnages sont allés se (faire) soigner et cet implicite mineur issu de l'entre-images 4-5 est très bien détecté et interprété par les enfants. Leur connaissance d'arrière-plan de ce qu'il faut faire lorsque l'on est blessé et la dimension stéréotypique du pansement constituent le soubassement de leur bonne compréhension. Il faut toutefois préciser que la saisie de cet implicite joue un rôle secondaire vis-à-vis de la cohérence de l'histoire et que la mention de cet implicite ne concerne que les élèves les plus jeunes. Les cases 6-7 nécessitent de comprendre, grâce à l'onomatopée « pst. » de la case 5, que c'est le petit poisson qui est allé chercher l'énorme poisson à la gueule ouverte dans l'intention que celui-ci le venge à son tour. Cet implicite est également bien perçu par tous les enfants (même les plus jeunes), car il résulte de l'activation d'une connaissance d'arrière-plan qui est que l'on va chercher un adulte (et plus précisément ses parents) lorsque quelqu'un vous a fait du mal. Le vécu des enfants entre ainsi en jeu et ceci explique que les enfants des familles mono-parentales désignent le gros poisson comme étant la « maman » du petit poisson¹⁰ et soient de ce fait incapables de faire le lien avec la mention du « papa » dans la dernière case. La case 8, soutenue par l'entre-images 7-8, met en jeu un implicite majeur ; à savoir que toutes les cases précédentes correspondaient à un cauchemar fait par Cubitus et qu'il ne s'agissait donc pas de la réalité. Cet implicite est porté par la petitesse de la taille de la case qui marque la soudaineté du réveil propre à un mauvais rêve, la couleur bleue envahissante et la présence de la lune qui indiquent que la scène se passe de nuit, à un moment où par conséquent – comme l'os de Cubitus – l'on dort. Les traits qui surplombent la tête de l'ours, qu'ils soient en zigzag pour symboliser l'ébranlement de Cubitus, ou bien rectilignes mais échouant à connecter entre eux les neurones représentés par les minuscules ronds blancs, concourent à renforcer l'identification du cauchemar en tant qu'implicite ; et ceci sans oublier le tracé du bas de la tête du chien qui, en ayant perdu son arrondi habituel, souligne sa déconvenue et l'incapacité de sa gorge à émettre un autre bruit que le son étranglé « pop ». Très peu d'enfants comprennent cet implicite, bien qu'ils soient nombreux à percevoir que l'ours est dans cet état-là à cause de la frayeur que lui a causé

¹⁰ Les méta-données du corpus permettent de vérifier cette affirmation, même si certains enfants de parents non séparés peuvent également se tromper (mais dans une moindre mesure) sur l'identité du parent que représente le gros poisson.

l'immense gueule ouverte du gros poisson rouge à l'air furieux. Le dernier implicite majeur structurant l'histoire se situe dans la case 11 et se niche dans le texte et les signes de ponctuation intervenant dans les bulles. Il nécessite pour pouvoir être compris de réaliser un lien anaphorique entre l'expression « ton papa » et le gros poisson agressif des cases 6-7 et de prendre conscience du caractère incongru de la question « Et toi, c'est où qu'il habite, dis, ton papa ? ... » posée à un autre petit poisson rouge nageant tranquillement dans l'aquarium du salon. Le renforcement de la question « c'est où ? » par l'expression « Loin ? ... » signifiant non seulement implicitement le désir de Cubitus de ne plus connaître une telle frayeur, mais témoignant également de sa difficulté à réaliser que son cauchemar ne correspond pas à une réalité, n'est guère perçu par les enfants, car rares sont ceux qui mentionnent cette dernière interrogation de la bande dessinée. Grâce aux étayages qui interviennent à la fin des récits des enfants, et qui rendent apparents certains contenus implicites compris bien qu'ils n'aient pas été formulés, on constate que seuls 4% des enfants de 7 à 11 ans comprennent la chute humoristique de la planche¹¹.

¹¹ Pour une étude portant sur l'enseignement de la compréhension de l'humour dans les classes de CP, cf. Charles (2016).



III. Les conséquences de l'absence de repérage et d'interprétation des implicites sur la compréhension des enfants

Les faibles compreneurs, qui ne réussissent pas à détecter le premier implicite majeur (il s'agit d'un cauchemar) intervenant dans l'entre-images 7-8 et la case 8, proposent des récits qui – aux niveaux de cohésion et de la cohérence¹² de l'histoire – présentent trois types de lacune¹³.

Tout d'abord, ils échouent à restituer le lien de cause à effet entre la peur du chien Cubitus et sa présence dans son lit. Leur justification en appelle à trois sortes d'explication :

(i) Ils peuvent faire appel à leur vécu (quand on a peur, on se cache dans son lit) :

Elève (niveau CP) : Bah c'est l'histoire de ... un chien et pi un poisson ... i vont dans l'eau pi ... le poisson **il essaye de manger euh ... le chien ... pi après le le chien i ... i se cache dans son lit** pi le poisson il le voit (long silence) après il descend des escaliers et (long silence).

(ii) Ils peuvent ne pas activer une connaissance d'arrière-plan qu'il ont à leur disposition, mais qu'ils n'ont peut-être pas encore pleinement intégrée (lorsque l'on est mort, on ne peut pas revivre) :

Elève (niveau CP) : C'est un chien en fait et un poisson ... le poisson i veut mordre un peu les fesses du chien ... il a mordu ... après le chien il lui a croqué un peu la queue aussi ... et y a le poisson il est allé chercher son papa ... **et le papa a mangé le chien ... et après le chien il est retourné chez lui** ... et il est allé dans son lit ... après il est descendu ... et il était pas très content.

(iii) ou convoquer une explication farfelue, proche du fantasme :

Elève (niveau CM1) : Cubitus plonge ... plonge ... euh un poisson lui croque sa queue ... en croyant que c'était à manger ... Cubitus i fait : « ouille » il attrapa le poisson ... il lui croqua sa queue ... le poisson s'en alla s'en #nailla# s'en alla ... il revient en se moquant de lui ... i faisait : « pst pst » ... et Cubitus est énervé ... après **la maman du poisson arriva et aspira Cubitus et Cubitus ressorta du ventre** ... dans son lit ...

La seconde lacune est que ces élèves établissent des liens de temporalité erronés :

Elève (niveau CP) : Il était une fois un ours qui ... qui nageait tranquillement ... soudain il y avait un poisson qui lui (long silence) qui l'mordait la queue ... ensuite l'ours le mord' le #morda# le la queue ... soudain le poisson s' ... euh s'enfuit ... il va dire à son papa : « va le manger cet ours » ... et après l'ours euh ... **il avait peur alors il est retourné à sa maison dormir ... et après il a fait un rêve.**

Identifier et interpréter l'implicite obligent les élèves à faire des retours en arrière visuels qui, s'ils ne sont pas faits, contraignent l'élève à structurer son récit de façon linéaire en le ponctuant d'adverbes, souvent identiques, indiquant la simple relation de succession :

Elève (niveau CM2) : Ben en fait et ben y a Cubitus i plonge **puis** y a le poisson i lui le i lui mord euh sa queue **et puis** euh après ben i le relâche **puis** le poisson i passe devant **puis** lui aussi il essaye de manger le poisson **et puis** euh **ensuite** ben euh il a il arrive au fond de l'eau **puis** il a un un géant poisson qu'il arrive **pi** il

¹² Pour une vue plus précise des concepts de cohésion et de cohérence, voir Charolles (2020).

¹³ Les extraits des récits d'enfants que nous citons ont été choisis – mis à part (iii) – sur la base de la représentativité des réponses.

essaye de le manger **pi ensuite** ben i rentre chez lui i descend l'escalier **puis** i va voir euh le dans un bocal **et puis** euh i dit : « est-ce que ton papa euh habite très loin ? » **et puis** i s'répond soi-même.

A l'inverse, lorsque l'implicite est décrypté, le récit est ponctué de coordonnants (*donc, mais, etc.*) et met en jeu des liens de temporalité variés :

Elève (niveau CM1) : Il y avait un ours qui nageait tranquillement ... **quand** un poisson arriva et lui croqua la la queue ... **donc après** l'ours lui croqua aussi la queue du poisson ... **après** le poisson s'en alla ... euh les deux ont mis un #plat# sur leur queue ... **quand soudain** un énorme poisson arriva essaya de croquer l'ours ... et ... **mais** c'était qu'un rêve ...

Ou des adverbes qui marquent une rupture dans le récit :

Elève (niveau CM1) : Ben en fait euh c'est euh un ... un ours et ben y a un poisson qui euh veut lui ... lui mordre sa queue et euh après et ben euh le ... le l'ours et ben i mord la queue du poisson ... et après i z'ont un bandage tous les deux ... et y a le papa du poisson qui arrive et i ... i mange euh l'ours ... mais euh après **en fait** c'est c'est un rêve et ... euh et l'ours i se réveille et il va i descend ses escaliers i i va voir son poisson rouge et i lui demande si euh si ... si son papa il est loin.

Enfin, l'absence de repérage de l'implicite se traduit par une incapacité à attribuer des intentions aux différents protagonistes. Il en résulte une réécriture de l'histoire qui ne respecte pas la logique des actions et qui échoue à attribuer au bon personnage les phylactères qui lui reviennent :

Elève (niveau CE2) : Ben c'est ... celle d' l'ours ... qui qui est dans la mer ... et y a un poisson qui lui mord la queue donc lui i fait pareil ... **puis après ben i rentre chez lui avec le poisson** ... et euh ... et i lui dit ... euh et **le poisson il lui dit ...** : « **toi il habite où ton papa ? ...** » et l'ours **ben il lui dit** : « **très loin** ».

Etant donné l'effet déstructurant au niveau de la cohérence du récit de la non-perception des implicites, certains didacticiens – tels que Marie-France Bishop – préconisent de focaliser l'attention des élèves sur la mise à plat des intentions des personnages, afin de permettre aux enfants d'identifier et de comprendre les implicites. Il s'agit d'apprendre aux enfants à se mettre dans la peau du personnage et de développer une attitude réflexive. Le récit ci-dessous illustre le levier que constitue la prise de conscience des intentions des protagonistes pour une compréhension des implicites qui gouvernent le récit :

Elève (niveau CM2) : C'est un ours qui nageait dans l'eau et y a un piranha il arrive et i voit euh une 'tite touffe jaune et c'était sa queue et euh donc euh i décide euh de lui arracher ... et donc euh ben i lui mord la queue et donc pour **s'venger** l'ours i lui remord sa queue ... et euh donc euh pendant c'temps là euh l'ours et ben i va faire euh sa ... un bandage et euh **tout d'un coup** y a le papa du petit piranha qui avait mordu la queue il arrive et il était sur le point de ... l'avalier quand tout d'un coup i s'éveille et euh **i s'rend compte** que c'était un cauchemar et i descend dans sa salle à manger et euh i i va dire à son poisson qui était dans l'aquarium : « dis donc il habite où ton papa? il habite loin **j'espère** » (rire).

La compréhension des enfants ne se limite pas toutefois au contenu de leur dire et l'étayage pratiqué par un adulte conduit à mettre au jour certains implicites compris par les enfants, bien qu'ils ne les aient pas énoncés. En témoigne le passage ci-dessous où l'adulte A sonde par ses questions la compréhension fine de la dernière case par un élève E de CE2 :

A : à ton avis pourquoi Cubitus il demande à son poisson rouge dans le bocal « où est-ce qu'il habite ton papa » ?

E : pour pas qu'il le mange

A : ouais

E : comme dans son rêve...

A : exactement très bien et à ton avis pourquoi i s'est réveillé comme ça Cubitus ?

E : pasqu'il a eu peur

Le rôle de l'étayage – ainsi que l'ont, entre autres, souligné Veneziano (1999) ou Solé et Soler (2010) – conduit également à accroître la compréhension des enfants en leur fournissant un appui leur permettant d'accéder à la dimension implicite de l'histoire. Ainsi, face à un récit aussi pauvre que :

Elève (niveau CP) : En fait y a un poisson et un ours qu' ... qui sont dans l'eau ... et à un moment l'ours il se fait mordre par le poisson ... et après i se réveille ... et y a #quèque# chose qui a fait « boh ! » et après il demande au poisson : « où habite ton papa loin ? ».

l'étayage permet de faire comprendre à l'enfant que Cubitus continue d'avoir peur dans la dernière case, car il doute d'être réveillé :

A : pourquoi i lui demande ça?

E : ... euh ... pasque (long silence)

A : et qu'est-ce qu'il ressent ? qu'est-ce qu'il peut ressentir ?

E : euh

A : il a peut-être un petit peu euh ... un p'tit peu peur non ?

E : je crois que si

A : en fait ... qu'est-ce qui se passe là ? (A pointe l'image du gros poisson qui veut gober l'ours et celle de l'ours qui se réveille)

E : il se réveille

A : ah oui i se réveille donc ça ça veut dire que c'était quoi ça tout ça ?

E : un rêve

A : un rêve et donc là : « et toi c'est où qu'il habite dis ton papa ? » pourquoi il demande ça ?

E : parce que il croit que c'est pas un rêve

A : parce qu'il a peut-être peur que en réalité le gros poisson <enfin> le papa de lui puisse être suffisamment gros pour le manger dans la réalité

IV. Conclusion

La compréhension d'une bande dessinée, aussi élémentaire qu'elle puisse paraître, n'est donc pas si simple pour les enfants et la lecture de ce type d'album mériterait – à l'égal des petits romans non illustrés – d'être effectuée avec un adulte. En ne donnant que des fragments à voir (i.e. les cases) qui doivent conduire à une compréhension de l'ensemble, la bande dessinée, ou l'art de l'ellipse, se révèle être un support intéressant pour travailler avec les élèves la détection et l'interprétation des implicites. Les indices portés par le graphisme et les phylactères autorisent des renvois à des cases parfois éloignées, et même souvent à plusieurs cases à la fois, et cette structuration à découvrir par l'enfant est très formatrice même pour les normo-lecteurs, puisque les études portant sur les textes à des structures canoniques ont montré que ceux-ci n'étaient paradoxalement pas propices à l'acquisition de nouveaux raisonnements ou connaissances (cf. McNamara et al. 1996). L'utilisation de bandes dessinées offre de plus l'avantage de pouvoir commencer l'enseignement de la compréhension des

implicites à un âge précoce (dès la maternelle¹⁴) et ce paramètre est essentiel étant donné que les études portant sur les capacités d'inférence des enfants ont montré que les habiletés dans ce domaine à sept-huit ans permettaient de prédire directement les performances des enfants âgés de dix à onze ans (cf. Oakhill et Cain, 2007, 2012). Les quelques extraits de récit d'enfants reproduits dans ce chapitre permettent de prendre la mesure des répercussions de la non-maîtrise des implicites tant au niveau de la compréhension que de la capacité des élèves à pouvoir s'exprimer adéquatement. Ils soulignent également la nécessité de développer des stratégies pédagogiques pour enseigner la compréhension des implicites dans un contexte où les études nationales et internationales récentes (Lire-écrire au CP [Goigoux (dir) 2016] ; PIRLS 2016 ; CNESCO 2016) ont montré que la difficulté d'appréhension des implicites était marquée socialement (Sprenger-Charolles et al. 2018).

Bibliographie

- Al-Saleh, Christophe & Charolles, Michel (dir.). 2020. *Cohérence, pertinence et cohésion : Comment ajuster les significations en contexte ?* Londres : Iste editions.
- Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*, Oxford University Press.
- Bernicot Josie, Veneziano Edy, Musiol Michel & Bert-Erboul Alain (eds.). 2010. *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris : L'Harmattan.
- Bianco, Maryse. 2015. *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco Maryse, Pellenq C, Lambert E, Bressoux P, Lima Laurent & Doyen A.L. 2012. « Impact of early code-skill and oral comprehension training on reading achievement in first grade », *Journal of Research in Reading*, vol. 35, n° 4, pp. 427-455.
- Bianco, Maryse et Lima, Laurent (sdl). 2017. *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Paris : Hatier.
- Bishop, Marie-France et Boiron Véronique. 2016. « Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires, oui mais comment ? », *Recherches*, n° 64, *Aider*, pp. 107-120.
- Caillies, S., Bertot, V. Motte, J. Raynaud, C. & Abely, M. 2014. « Social cognition in ADHD: Irony understanding and recursive theory of mind ». *Research in Developmental Disabilities*, vol. 35, pp. 3191-3198
- Charles, Florence. 2016. « Humour et implicite : Lecture en classes de CP de l'album *Dis Papa, pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes ?* », revue *Corela, L'implicite*, H-S 20, en ligne : <http://journals.openedition.org/corela/4661>
- Charolles, Michel. 2020. « Cohérence et cohésion dans les études linguistiques sur le discours », in C. Al-Saleh & M. Charolles (dir.), Chapitre 2.
- CNESCO 2016. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf
- De Saussure, Louis. 2020. « L'implicite dans la théorie de la pertinence », dans C. Al-Saleh & M. Charolles (dir.), Chapitre 4.
- Ducrot, Oswald. 1966. « 'Le roi de France est sage' implication logique et présupposition linguistique », *Etudes de linguistique appliquée*, vol. 4, pp. 39-47.

¹⁴ Les études des psycholinguistes ont montré que les enfants, dès l'âge de 5 ans, sont capables de produire et de comprendre à l'oral dans des contextes simplifiés certains types d'implicite, tels que la présupposition (Kail, 1978), les implicatures (Pouscoulous et al. 2007), l'ironie (Caillies et al., 2014) et la métaphore (Pouscoulous, 2014).

- Eastin M.S., Yang M-S & Nathanson A.I. 2006. « Children on the Net: An empirical exploration into the evaluation of internet content », *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol. 50, pp. 211-230.
- Gernsbacher M.A., Varner K.R. & Faust M.E. 1990. « Investigation differences in general comprehension skills », *Journal of experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, vol. 16, n° 3, pp. 430-445.
- 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 : École supérieure. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. 1986. « Decoding, reading, and reading disabilities », *Remedial and Special Education*, Vol. 7, n° 1, pp. 6-10.
- Grice, Paul H. 1957. « Meaning », *Philosophical review*, n° 66, pp. 377-388.
- Grice, Paul H. 1961. « The Casual Theory of Perception », *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 35 (suppl.), pp. 121-152.
- Grice, Paul H. 1975. « Logic and Conversation », dans P. Cole, J.L. Morgan (dir.), *Syntax and Semantics III: Speech Acts*, New York: Academic Press.
- Kail, Michèle. 1978. « La compréhension des présuppositions chez l'enfant », *L'année psychologique*, vol. 78, n° 2, pp. 425-444.
- Kail, Michèle et Fayol, Michel. 2000. *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de 3 ans*. Paris : PUF.
- Kendeou P., Bohn-Gettler C, White M.J. & Van den Broek P. 2008. « Children's inference generation across different media », *Journal of Research Reading*, vol 31, n° 3, pp. 259-272.
- Kugler-Lambert, Marie et Préneron, Christiane. 2013. « La syntaxe évaluative, source de cohérence : une interrogation à partir de récits d'enfants en difficulté d'apprentissage du langage écrit vs des mathématiques », in *A.N.A.E.*, n° 124, *Récits d'enfants et d'adolescents - Développements typiques, atypiques, dysfonctionnements*, Christiane Préneron et Claire Martinot (dir.), pp. 316-324.
- McNamara, D.S., Kintsch E., Butler Songer, N. & Kintsch W. 1996. « Are good texts always better? Interactions of texts coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text », *Cognition and Instruction*, vol. 14, n° 1, pp. 1-43.
- Oakhill, Jane. 1984. « Inferential and memory skills in children's comprehension of stories », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, pp. 31-39.
- Oakhill, Jane & Cain, K. 2007. « Issues of causality in children's reading comprehension », in D.-S. McNamara (ed.), *Reading Comprehension Strategies*, New York : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 47-72.
- Oakhill, Jane & Cain, K. 2012. « The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study », *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, n° 2, pp. 91-121.
- Pike, M. M., Barnes, M. A., & Barron, R. W. (2010). « The role of illustrations in children's inferential comprehension », *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 243–255.
- PIRLS 2016. <https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecritevolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

- Pouscoulous N., Noveck I., Politzer G. & Bastide A. 2007. "A development investigation of processing costs in implicature production", *Language Acquisition*, 14(4): 347-374.
- Pouscoulous N. 2014. "« The elevator's buttocks »: Metaphorical abilities in children", in D. Mathews (ed.), *Pragmatic development in first language acquisition*, Dordrecht, Springer
- Recanati, François. 2004. *Literal Meaning*, Cambridge University Press. Trad. fr. *Le sens littéral. Langage, contexte, contenu*, 2007, Paris – Tel-Aviv, éditions de l'Eclat.
- Rittaud-Hutinet, Chantal. 2016. « Sans les mots : pédagogie de la prosodie sémantique en classe de FLE », dans *L'implicite*, revue *Corela*, HS-20, en ligne : <https://journals.openedition.org/corela/4706>
- Searle, John. 1978. 1978. « Literal Meaning », *Erkenntnis*, vol. 13, n° 1, pp. 207-224.
- Searle, John. 1982. *Sens et expression*, Paris : éditions de Minuit.
- Snowling, Maggie. 2005. « Literacy outcomes for children with language impairments: developmental interactions between language skills and learning to read », in H.W. Catts & A.G. Kamhi (eds.), *The connections between language and reading disabilities*, pp. 55-76, New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Solé, Maria Rosa et Soler, Olga. 2010. « L'effet de l'étayage sur les récits des enfants », in Bernicot et al. 2010, pp. 45-63.
- Sperber, Dan et Wilson, Deirdre. 1986. *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford : Blackwell. Trad. Fr. en 1989, La Pertinence, Paris : Minuit.
- Sprenger-Charolles, Liliane et Desrochers, Alain. 2018. « Introduction », *Langue Française*, n° 199, pp. 5-16.
- Strawson, Peter F. 1950. « On Referring », *Mind*, vol. 59, n° 235, pp. 320-344.
- Van Dijk, Teun et Kintsch, Walter. 1983. *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- Veneziano, Edy. 1999. « L'acquisition des connaissances pragmatiques : Apprendre à expliquer », *Revue Parole*, vol. 9/10, pp. 1-28.
- Veneziano, Edy, & Hudelot, Christian (2011). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans, *Le Langage et l'Homme*, 41 (2), p. 117-138
- Wilson, Deirdre. 1975. Presuppositions and non-truth-conditional semantics, Massachusetts Institute of Technology, Thèse de doctorat, ms., 240 pages.
- Wilson, Deirdre & Sperber Dan. 1979. « On Grice's theory of conversation », in P. Werth (ed.), *Conversation and Discourse* (Croom Helm), pp. 155-178.
- Zorman M., Duyme M., Kern S., Le Normand, M.-T., Lequette, G & Pouget, G. 2011. « Parler bébé un programme de prévention du développement précoce du langage », *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, vol. 112-113, pp. 238-245.