



HAL
open science

Comprendre l'implicite dans le cadre de la lecture d'album

Valérie Burgy-Stierlin

► **To cite this version:**

Valérie Burgy-Stierlin. Comprendre l'implicite dans le cadre de la lecture d'album. Education. 2023.
dumas-04317404

HAL Id: dumas-04317404

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04317404v1>

Submitted on 10 Sep 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Université Paris – Est Créteil

Mémoire de MASTER 2 MEEF 4-FAD

Pratique et ingénierie de la formation

Comprendre l'implicite dans le cadre de la lecture d'album

Par BURGY- STIERLIN Valérie

Année 2022-2023

Sous la direction de : VIRIOT- GOELDEL Caroline

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION.....	4
2. CADRE THEORIQUE	9
2.1 La compréhension en lecture.....	9
2.2 Modèles de la compréhension	11
2.3 L’implicite	14
2.3.1 Différents types d’implicite.....	14
2.3.2 L’implicite dans les programmes scolaires	17
2.4 Rôle et catégories des inférences.....	19
2.5 Problématique.....	22
2.5.1 Première question de recherche.....	23
2.5.2 Deuxième question de recherche.....	26
3. METHODOLOGIE	27
3.1 Participants	27
3.2. Conditions de passation.....	29
3.3 Analyse de l’album.....	29
3.4 Analyse de l’outil d’évaluation	30
3.5 Analyse des séances de classe	31
4. RESULTATS - DISCUSSION.....	32
4.1 Première question de recherche.....	33
4.1.1 H1.1 : Les enfants de CE1/CE2 sont capables de comprendre le sens des mots « encore » et « aussi »	33
4.1.2 H1.2 : Les questions comportant des inférences logiques sont mieux comprises que celles comportant des inférences pragmatiques.	36
4.1.3 H1.3 : Les enfants de CE1/CE2 sont capables de comprendre l’ironie du texte.....	40
4.2. Deuxième question de recherche.....	44

4.2.1 H2.1 : Lorsque les enseignants rendent explicite un élément implicite du texte, cet élément est mieux compris par les élèves.	45
4.2.2 H2.2 : La présence de discours stabilisateurs de la part de l'enseignant influe sur la compréhension des élèves.	52
5. CONCLUSION	57
6. BIBLIOGRAPHIE	61
8. ANNEXES	66

FIGURES :

Figure 1 : Echelle des inférences selon Cunningham

Figure 2 : Evolution des scores moyens de chaque classe

Figure 3: Evolution des scores moyens et de l'écart-type de la classe 5

Figure 4 : Evolution des scores moyens et de l'écart-type de la classe 6

TABLEAUX :

Tableau 1 : Description de l'échantillon du projet IMPEC

Tableau 2 : Relevé des réponses des élèves à la question Q4

Tableau 3 : Relevé des réponses des élèves à la question Q10

Tableau 4 : Relevé des réponses correctes selon le niveau des classes

Tableau 5 : Relevé des réponses des élèves à la question Q2

Tableau 6 : Relevé des réponses des élèves à la question Q6

Tableau 7 : Relevé des réponses des élèves à la question Q9

Tableau 8 : Relevé des réponses des élèves à la question Q13

Tableau 9 : Relevé des réponses des élèves à la question Q5

Tableau 10 : Relevé des réponses des élèves à la question Q8

Tableau 11 : Relevé des réponses des élèves à la question Q9

Tableau 12 : Relevé des réponses des élèves à la question Q11

Tableau 13 : Relevé des réponses des élèves à la question Q12

Tableau 14 : Relevé des réponses des élèves à la question Q1

Tableau 15 : Evolution des réponses à la question Q11 entre les deux passations

Tableau 16 : Evolution des réponses à la question Q12 entre les deux passations

Tableau 17 : Evolution des réponses à la question Q3 entre les deux passations

Tableau 18 : Evolution des réponses à la question Q5 entre les deux passations

Tableau 19 : Evolution des réponses à la question Q8 entre les deux passations

Tableau 20 : Score moyen de chaque classe et écart entre les deux passations du questionnaire

1. INTRODUCTION

L'étymologie latine du verbe comprendre (*comprehendere* : « saisir ensemble ») suggère un mouvement de pensée que l'on retrouve dans la définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : « élaborer, recevoir dans son esprit la représentation nette d'une chose, d'une personne; saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours ». Ainsi, comprendre une phrase, c'est tirer d'une combinaison de mots et de propriétés la représentation d'une situation ou d'un événement. Comprendre un récit consiste, à partir de diverses indications lexicales, grammaticales ou perceptives, à se représenter clairement ce qui est écrit ou entendu, à en saisir le concept afin de communiquer, de raisonner ou d'agir. C'est le contenu sémantique qui est l'objectif ultime de la compréhension, mais il ne peut être atteint, en lecture, que si le texte a été correctement déchiffré et si sa structure et son lexique ont été élucidés.

Ce cheminement qui va de l'identification des mots écrits à la construction du sens nécessite également de déployer un ensemble complexe de connaissances et d'habiletés cognitives. Selon la perspective socioconstructiviste, un enfant apprend à comprendre des situations nouvelles à travers ce qu'il a déjà assimilé et ce qu'il est prêt à acquérir lors de la phase d'accommodation en interaction avec son environnement physique, social et culturel, le langage et toutes les ressources provenant de cet environnement jouent donc un rôle primordial dans la construction de ces connaissances. Vygotsky formule dans sa théorie que l'apprentissage ne peut s'effectuer qu'avec une médiation sociale et culturelle où le langage joue un rôle essentiel.

En 2016, Bianco souligne la nécessité d'envisager une continuité et une complémentarité dans l'enseignement entre la langue orale et la langue écrite en insistant sur le fait qu'il faut porter une attention comparable à la mécanique de la lecture mais aussi à ses objectifs dès le début de l'apprentissage (Bianco, 2016). Le système éducatif se doit de favoriser par l'enseignement de la compréhension chez l'enfant une voie d'accès à la lecture autonome et à la littératie en général, aussi bien dans la perspective de sa poursuite d'études que dans celle de sa future vie d'adulte citoyen. En effet, la compréhension de l'écrit constitue, selon les auteurs du rapport du PISA de l'OCDE, « une compétence fondamentale pour le développement éducatif de tout citoyen ». Elle représente ni plus ni moins « une condition sine qua non pour réussir dans la vie et constitue un instrument important pour l'éducation et l'épanouissement personnel » (OCDE, 2002). À ce sujet, les auteurs de ce rapport insistent sur deux messages essentiels quant à

l'acquisition des compétences en littératie chez les élèves. Tout d'abord, ils affirment que l'amélioration de la littératie des élèves peut avoir une influence importante sur les perspectives qui s'offriront à eux une fois qu'ils auront atteint l'âge adulte, notamment les perspectives d'emploi. En deuxième lieu, ce rapport prétend que « le degré d'intérêt que les élèves portent à la lecture, leur attitude vis-à-vis de l'écrit, le temps qu'ils passent à lire pendant leurs loisirs ainsi que la diversité de leurs lectures sont en lien direct avec leur niveau de compétence en lecture » (OCDE, 2002).

Amener les élèves à lire pour apprendre est un des rôles essentiels de l'école. Or, les dernières évaluations PIRLS 2016 et PISA 2018 ont montré que les compétences en littératie des élèves de CM1 et de seconde ont diminué en France même si le décodage est acquis pour la majorité des élèves testés (PIRLS 2016, PISA 2018). De plus, la France se distingue par un résultat très préoccupant : les écarts entre les meilleurs lecteurs et les plus faibles sont parmi les plus importants et les difficultés sont très corrélées avec l'origine socio-économique et les habitudes des lecteurs (Bianco et al, 2017). La compréhension de l'écrit ne doit pas se cantonner à une compréhension de ce qui est explicitement dit mais doit également agir sur le développement de capacités langagières et cognitives plus larges afin de rendre l'enfant conscient des implications de ses dires et des énoncés qu'il entendra ou lira, ceci participant à la construction de son esprit critique (Godart-Wendling, 2021). Il s'agit pour l'enfant de dépasser la compréhension littérale en invitant des données implicites, des informations supplémentaires qui peuvent être induites par le texte ou par les connaissances générales du lecteur.

Les difficultés en compréhension peuvent donc être de natures différentes et nombre d'entre elles sont relatives aux processus inférentiels, quelle que soit la modalité de lecture, c'est-à-dire que les compétences en décodage, si importantes qu'elles soient, ne peuvent expliquer toutes les difficultés en compréhension, certaines relevant de processus spécifiques. Ces remarques rejoignent les travaux de P. van den Broek, P. Kendeou et al. (2016) : les habiletés de compréhension doivent être développées de manière continue dès les premières années de la scolarité, sans attendre que les élèves soient capables de lire seuls. Au contraire, ce sont les progrès en compréhension de textes entendus qui faciliteront les progrès en compréhension de textes lus en autonomie (Dupin de Saint-André et al., 2011). 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 se situer au niveau de la prosodie, du lexique, de la syntaxe, mais aussi du versant sémantique ou pragmatique du texte. Il s'agit parfois de mobiliser de

façon simultanée plusieurs de ces dimensions du langage et les recherches actuelles tentent de dégager des pistes qui permettraient aux élèves d'exercer des lectures stratégiques (Godart-Wendling, 2021).

La lecture à haute voix constitue une pratique féconde pour développer ces habiletés de compréhension et stimuler la réalisation des inférences ainsi que l'élaboration de raisonnements concernant les données explicites et implicites du texte. Ce travail oral se révèle précieux grâce aux différentes formes qu'il peut prendre telles que le questionnement pour faire expliciter les élèves, le dialogue entre élève et enseignant pour trouver l'interprétation d'un texte, la lecture interactive avec une classe ou encore l'étayage apporté par l'enseignant qui lui permet d'accompagner le cheminement intellectuel de l'élève et de vérifier sa compréhension. Ainsi, l'album de jeunesse se révèle être un outil privilégié pour travailler la compréhension à l'oral, il est devenu un support fréquent dans nos écoles et permet aux élèves une acculturation au monde écrit. Il a la particularité de proposer au lecteur à la fois du texte et des images dont la part respective peut être très différente d'un album à l'autre, peut varier à l'intérieur d'un même album, selon les choix opérés par l'auteur. L'image n'est pas une simple illustration du récit, elle raconte l'histoire au même titre que le texte. Sa narration n'est pas nécessairement la même que celle qui est véhiculée par l'écrit (Van der Linden, 2008).

Ainsi le texte et l'image servent chacun de support au récit et peuvent entretenir des rapports de différentes natures tels que la redondance lorsque le texte et l'image se superposent totalement ou partiellement, la collaboration lorsque le texte et l'image font tour à tour avancer la narration, ou enfin un rapport de disjonction lorsque le texte et l'image empruntent des chemins narratifs parallèles ou même contradictoires.

Ceci a deux conséquences : premièrement, la polysémie de l'album démultiplie les entrées possibles dans l'album. Dès lors, le lecteur peut se baser sur des indices de diverses natures - texte, image, support - pour accéder à la compréhension de l'album. Par ailleurs, il est amené à faire des allers-retours entre ces différents indices, à tisser des liens entre les informations recueillies à différents endroits de l'album pour construire du sens. En multipliant les niveaux de lecture, l'album stimule l'activité interprétative du lecteur mais peut engendrer de nombreuses difficultés de compréhension.

Si l'album jeunesse s'est complexifié depuis quelques décennies en déconstruisant les stéréotypes culturels, en innovant dans la relation entre le texte et l'image, en laissant des dénouements ouverts ou des blancs, le recours à l'implicite dans la littérature enfantine n'est pas nouveau (Bonnéry, 2012). Traditionnellement, les contes pour enfants regorgeaient de

références et des sous-entendus entraînant des leçons de morales ou des valeurs à respecter. L'album contemporain est plus difficile car il invite plus souvent le lecteur à penser ou à laisser croire, à décoder des messages véhiculés par les auteurs, à s'engager dans un travail interprétatif faisant appel à de multiples connaissances sur le monde, des connaissances encyclopédiques que le lecteur doit convoquer et ensuite encore accorder avec la suite du récit afin d'en vérifier la cohérence. De nombreux chercheurs soulignent l'importance d'explicitier ces différentes stratégies de compréhension, d'expliquer aux élèves des procédures utiles pour apprendre à réguler leur lecture et contrôler ou évaluer leur compréhension (Bianco et al., 2017). Certains chercheurs mentionnent d'ailleurs l'absence d'une problématisation liée à l'implicite dans l'image elle-même, quel que soit le cycle de l'école primaire, car elle peut produire son propre discours.

Après avoir enseigné pendant une dizaine d'années en classes élémentaires, je me suis intéressée de plus près au fonctionnement cognitif de mes élèves en étudiant les publications concernant les origines et les différentes perspectives de l'enseignement explicite qui est de plus en plus convoqué dans les programmes scolaires. Afin d'approfondir mes connaissances, j'ai eu l'occasion de traiter ce sujet à travers un mémoire que j'ai rédigé dans le cadre de ma reprise d'études que j'avais engagée en m'inscrivant au DU de Sciences Cognitives en distanciel à l'université Paris-Est-Créteil. Puis, dans le cadre de ce Master, j'ai été invitée par Mme Caroline Viriot-Goedel à prendre part au projet Impec (Enseigner l'implicite à l'école primaire) du laboratoire Modyco, projet qui vise à étudier la compréhension de l'implicite dans le langage à travers la lecture d'album. Intégrant très fréquemment la littérature de jeunesse dans mes séances d'apprentissage en classe, car je trouve que les enjeux concernant les mécanismes de compréhension qui peuvent en découler sont très importants, je retrouve dans ce projet une combinaison de mes pratiques professionnelles, c'est-à-dire une démarche utilisant les albums reliée à mes questionnements à propos de la nature de mon enseignement qui essaie de tendre vers une plus grande efficacité. La réflexion portera ici sur les effets des pratiques de lecture à voix haute et de l'enseignement de la compréhension de l'album *Un peu beaucoup* (O. Tallec, 2020), publié à l'Ecole des Loisirs, sur la compréhension de l'implicite par les élèves.

Après avoir défini le concept de compréhension dans un premier temps et en s'appuyant sur l'un des principaux modèles qui pose la compréhension en lecture comme processus unitaire et non simplement juxtaposition d'habiletés isolées, il s'agira de préciser les liens entre la notion d'implicite et celle d'inférence afin d'arriver à une caractérisation des différents types

d'implicite qui pourraient être accessibles aux élèves lors de la lecture de cet l'album. Dans le cadre de notre expérimentation, l'analyse portera sur les différentes pratiques mises en œuvre par des enseignants lors des séances de lecture explicative en classe et sur l'évaluation de la compréhension des élèves. Ainsi, un repérage des différentes composantes et de la nature des explications des enseignants au cours de cette lecture permettra peut-être de mettre en lien la nature des interactions langagières avec l'évolution des performances de compréhension de l'implicite par les élèves.

2. CADRE THEORIQUE

Le « modèle simple de la lecture » (*SVR : the simple view of Reading*) de Gough et Tunmer (1986), pose la compréhension en lecture comme résultante du décodage (déchiffrement, traitement phonologique et orthographique, reconnaissance des mots) et de la compréhension orale de textes entendus (incluant des composantes nécessaires telles que le vocabulaire et l'inférence). Le SVR 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 décodent sans difficulté apparente, mais qui ne comprennent pas (ou mal) ce qu'ils lisent (Godart-Wendling, 2021)

Cette dernière catégorie, qui peut représenter jusqu'à 10% des élèves, 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. On peut alors tenter de déterminer les causes des difficultés de ces élèves en cherchant des réponses dans les conceptions théoriques des modèles de compréhension et plus précisément en se penchant sur les blancs des textes, c'est-à-dire de ce que le texte comporte de non-dit et sur l'implicite en général.

2.1 La compréhension en lecture

Depuis plus d'une cinquantaine d'années, les recherches sur la compréhension en lecture n'ont pas cessé de susciter l'intérêt des chercheurs, car la complexité de cette notion est certainement un élément majeur de la difficulté de sa définition. On dispose d'un certain nombre de modèles qui, considérés dans leur ensemble, permettent de se faire une idée assez précise de cette activité cognitive complexe et on connaît maintenant le rôle fondateur du langage oral dans le développement de cette activité.

Comprendre un texte signifie construire une représentation cohérente et unifiée des informations délivrées par le texte au fur et à mesure que nous l'entendons ou le lisons. Pour cela, il faut mobiliser les mécanismes langagiers nécessaires à l'analyse des énoncés, en même temps que des mécanismes liés à l'utilisation et à l'élaboration des connaissances en mémoire. Selon le type de texte et l'objectif du lecteur, les contraintes pesant sur cette élaboration mentale sont variables mais dépendent principalement de la capacité limitée du traitement de l'information et impliquent que le lecteur ne peut réaliser simultanément qu'une quantité restreinte d'opérations cognitives en allouant son attention de la manière la plus adaptée possible (Fayol, 2003).

La construction d'une représentation cohérente et unifiée suppose également une capacité d'exercer une veille permettant de vérifier la pertinence et la cohérence des interprétations effectuées, de repérer les éventuelles ruptures et de mettre à jour le cas échéant, certains éléments de la représentation. Autrement dit, il faut exercer un contrôle de sa compréhension. Il s'agit là d'une dernière dimension très importante dont la mise en œuvre peut varier en fonction des motivations, des objectifs et de l'expertise du lecteur, mais aussi en fonction du contenu des textes. Ce processus est complexe et multidimensionnel car il s'agit d'apprendre à construire et utiliser des mécanismes d'analyse et d'interprétation efficaces (Bianco, 2016).

Selon Bianco, comprendre un texte écrit n'implique pas des mécanismes fondamentalement différents de ceux impliqués dans la compréhension de l'oral, ni même lors de la compréhension picturale. Elle cite pour cela des recherches empiriques qui montrent le caractère amodal de cette activité grâce à de très fortes corrélations entre les performances de compréhension orale et écrite ou entre écrit et image ou encore entre image et oral mais qui prouvent que, dans chaque condition, une part importante de cette performance est expliquée par une capacité cognitive générale (Bianco, 2016). À ce propos, Fayol précise qu'en l'état actuel de nos connaissances, les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux. En se basant sur des recherches, ce chercheur indique néanmoins qu'un texte présenté sous forme écrite peut être plus facile à traiter et à comprendre du fait que le lecteur peut adapter son rythme de lecture ou effectuer des retours en arrière (Fayol, 1996). En revanche, lorsque les textes sont oralisés, certains indices sont donnés aux élèves par la médiation orale ou gestuelle de la part de l'adulte à travers la prosodie utilisée ainsi que les intonations de la voix (Dupin de Saint-André et al., 2012). Excepté ces indices de verbalisation, le langage oral partage avec le langage écrit les mêmes caractéristiques de

décontextualisation, de registres de langues, de structures syntaxiques, ou encore de charge lexicale. Dans l'ensemble, la compréhension de texte peut néanmoins être considérée comme un cas particulier de l'habileté cognitive générale de compréhension; cette habileté fondamentale et transversale de la cognition assure l'intégration de nos perceptions aux connaissances dont nous disposons déjà. Or le langage contraint notre fonctionnement cognitif et permet également de former des concepts abstraits et de réaliser des activités de métacognition. Cette caractéristique permet donc d'envisager une continuité forte entre le développement du langage oral et celui de la compréhension.

Le paragraphe suivant présentera le modèle qui fait maintenant consensus chez les chercheurs et dont les grandes composantes sont le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 1990).

2.2 Modèles de la compréhension

Comprendre un texte est le fruit d'une interaction entre un texte doté de caractéristiques spécifiques comme sa structure, le vocabulaire employé et la syntaxe employée d'une part, et un lecteur qui a aussi ses caractéristiques de motivation et de connaissances propres d'autre part, on peut citer par exemple le but de la lecture ou d'autres variabilités stratégiques dont Rouet a signalé l'importance lors des activités de lecture (Rouet & Potocki, 2017). A ces deux éléments, Giasson ajoute le contexte qui comprend des éléments non issus de la partie littéraire mais qui influent directement sur la compréhension du texte (Giasson, 1990).

De nombreux modèles ont alimenté les recherches sur la compréhension de textes sous l'impulsion de la psychologie cognitive et de l'intelligence artificielle, évoluant d'une approche computationnelle qui consiste à traiter les informations étape par étape à l'aide d'opérations successives, à une approche connexionniste, selon laquelle le cerveau traite toutes les informations en parallèle (Blanc & Brouillet, 2003).

Un des modèles couramment utilisé pour décrire le processus de construction de sens d'un texte par un lecteur est le modèle de Construction-Intégration de Van Dijk et Kintsch de 1983 qui décrit la compréhension d'un énoncé en trois étapes concourantes à l'intégration des informations dans un « modèle de situation » final (Bernard, 2017). Un texte est compris séquentiellement grâce à la répétition de cycles de traitement qui conduisent à l'élaboration de différentes strates débouchant sur la représentation finale du lecteur.

Lors de la première étape, les données lexicales et syntaxiques aboutissent à la mémorisation de la forme de « surface » qui rassemble les mots et les phrases retenus à partir de l'analyse du contenu explicite et qui sert de fondation à l'extraction du contenu sémantique des informations textuelles. Cet état, qui sollicite fortement la mémoire de travail, est donc transitoire puisque les informations s'accroissent et se relient entre elles tout le long de l'énoncé.

La compréhension de la « base » du texte implique une représentation des idées énoncées ainsi que leurs interrelations qui proviennent du traitement sémantique, indépendamment de la forme qui a servi à les énoncer. Cette représentation est plus robuste que la précédente, car les informations sont enregistrées plus longtemps dans la mémoire, mais reste encore très pauvre au niveau des propositions décrivant la cohérence globale. C'est à ce niveau que s'organisent la microstructure puis la macrostructure du discours. La microstructure concerne la compréhension des référents et des connecteurs entre les propositions. Quant à la macrostructure, élaborée à partir de certains éléments inclus dans la microstructure, elle touche l'identification des idées les plus importantes et la génération d'un résumé thématique.

Le « modèle de situation » quant à lui, permet de représenter les informations dans une structure intégrée. Il intègre en effet au contenu sémantique du texte nos connaissances de la situation décrite. Le lecteur a ainsi la possibilité de dégager la signification conceptuelle des informations du texte ainsi que les situations auxquelles le texte réfère, cela requiert une intégration des informations en cours de traitement à l'ensemble de la représentation mentale préalablement élaborée et stockée en mémoire à long terme. A ce niveau, non seulement le lecteur intègre les données explicites issues du texte, mais il utilise aussi ses propres connaissances ou son raisonnement pour inférer les données implicites nécessaires à l'interprétation juste du message. Le fait que la représentation mentale du contenu du texte intègre des connaissances d'un individu aux informations fournies par le texte ainsi que les objectifs éventuels de cet individu conduit à un modèle de situation en constant changement (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Le concept de modèle de situation permet de souligner l'importance des connaissances du lecteur dans la compréhension de texte; de ce fait, chaque lecteur s'approprie le texte à sa façon. Cette élaboration mentale progressive implique la contribution de différentes habiletés langagières ainsi que des habiletés à pratiquer des inférences.

Le modèle de Van Dijk et Kintsch permet de mieux appréhender la place de ces habiletés tout au long de l'élaboration des différentes représentations.

Dans la base de texte, il s'agit d'établir des liens entre des informations explicites puis lors de la phase de construction du modèle de situation, les informations du texte et les connaissances connexes du lecteur devraient s'activer de manière délibérée ou automatique. Dans le modèle de situation, il s'agit de générer de nouvelles informations, des éléments implicites provenant des données de l'énoncé mis en lien avec les connaissances du lecteur, tout ceci faisant intervenir la mémoire du texte, la mémoire de la compréhension du texte et la mémoire générale du lecteur. Lors de cette phase d'intégration, l'activation se propage dans tout le réseau de la mémoire, se fixant sur les concepts ayant une plus grande activation et plus de liens avec d'autres concepts, tout en supprimant les concepts faiblement liés.

Ce processus se produit de manière itérative lors du traitement des idées d'un texte par le lecteur. De cette façon, les lecteurs intègrent au fur et à mesure les informations du texte à leurs connaissances de base pour former une représentation mentale globale.

Dans une optique résolument didactique, à partir notamment des travaux de Kintsch et Van Dijk, Irwin (1986) a voulu décrire les processus mis en œuvre lors de la compréhension en lecture de façon à permettre aux enseignants d'aider leurs élèves à mieux comprendre un texte. Elle dénombre cinq catégories de processus qui ne sont pas séquentiels mais simultanés :

- Microprocessus qui permettent de comprendre des mots et des phrases, des informations importantes
- Processus d'intégration qui ont pour fonction d'effectuer des liens entre les phrases, d'inférer les relations entre les propositions comme par exemple les anaphores
- Macroprocessus qui orientent l'organisation du texte, d'en synthétiser les idées principales afin de les mémoriser
- Processus d'élaboration qui permettent d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur pour dépasser le sens du texte comme par exemple les prédictions
- Processus métacognitifs qui gèrent la compréhension du lecteur afin que celui-ci puisse s'ajuster au texte et à la situation

Les trois premiers processus peuvent être associés aux trois niveaux de structure du texte, les processus d'élaboration peuvent être considérés comme une extension du texte alors que les processus métacognitifs pourraient être vus comme chapeautant la compréhension du texte (Giasson, 1990).

Ce modèle issu de la psychologie cognitive est éclairant pour comprendre de quelle manière un lecteur organise les informations pour créer une représentation mentale d'un texte, mais il est

essentiel de savoir comment intervenir pour soutenir la compréhension d'un élève car savoir comprendre et interpréter un texte est une compétence fondamentale qui se développe tout au long de l'école primaire. Or les chercheurs du Circeft ont souligné la complexité croissante des textes donnés à lire aux élèves du primaire (Martinache, 2015). Parmi les facteurs de complexité figure la présence d'implicite : implicite relatifs aux états mentaux des personnages ou ellipses narratives dans les albums de fiction, implicite relatif aux enjeux de savoir dans les textes de manuels notamment. La compréhension d'un texte n'est pas simplement la transposition du texte dans la tête du lecteur mais une construction du sens par ce dernier, il est alors nécessaire de comprendre l'implicite, c'est-à-dire ce qui, sans être expressément énoncé, est virtuellement contenu dans un texte et dont l'interprétation nécessite des éléments situationnels extralinguistiques. Pour accéder à cet implicite, il faut que le lecteur soit capable de déceler ces éléments et de leur donner du sens (Similowski & Genre, 2022). Nous allons essayer de définir cet implicite ainsi qu'une catégorisation des différents types d'implicite qu'un élève peut rencontrer dans un récit.

2.3 L'implicite

2.3.1 Différents types d'implicite

L'implicite est une notion aux contours mal définis et fait partie avec la résolution des inférences des tensions qui animent la réflexion actuelle autour de la compréhension.

L'implicite du texte ou, pour mieux dire, l'implicite du discours, c'est, comme l'indique l'étymologie, ce qui est « enveloppé » (*implicitus*) dans le message verbal. Ce qui, si l'on s'autorise à jouer sur les mots, réside dans les plis de ce message. De nombreux linguistes s'accordent à reconnaître qu'un énoncé peut avoir plusieurs significations selon son utilisation dans divers contextes.

Selon Ducrot, l'information explicite correspond à ce qui est dit, c'est le « contenu posé ». Alors que l'information implicite n'est pas explicitement posée mais plutôt imposée et concerne ce qui n'est pas dit dans le texte. Il distingue deux sortes d'implicites : le présupposé qui est de l'ordre de la linguistique et le sous-entendu qui relève de la pragmatique (Ducrot, 1969). Le présupposé est partie intégrante du sens des énoncés des informations entraînés par la formulation de l'énoncé, indépendante du contexte, alors que le sous-entendu résulte d'une réflexion menée par l'interlocuteur sur les circonstances de l'énonciation, une certaine façon de

laisser entendre selon le contexte. Si l'on suit la présentation de Catherine Kerbrat-Orrechioni, les contenus explicites correspondent au sens propositionnel alors que les contenus implicites sont plutôt posés et c'est au sein de ces contenus implicites que s'inscrit la bipartition présupposé/sous-entendu comme dans l'exemple suivant :

Dans la proposition « Pierre a cessé de fumer. », on retrouve :

- ⇒ un contenu explicite : « Pierre a cessé de fumer. »
- ⇒ un contenu implicite présupposé : « Pierre fumait. »

Dans la proposition « Vous avez une cigarette ? », on retrouve :

- ⇒ un contenu explicite : « Avez-vous des cigarettes ? »
- ⇒ un contenu implicite sous-entendu : « Pouvez-vous me donner une cigarette ? »

La présupposition a pour propriétés d'être toujours inscrite dans l'énoncé parfois grâce à un déclencheur (« cessé ») et d'être persistante vis-à-vis de la négation et de la question (« Pierre n'a pas cessé de fumer » implique encore que « Pierre fumait »).

Le sous-entendu qui s'apparente à l'implicature conversationnelle est une inférence qu'on fait par habitude mais qui n'est pas systématique car elle dépend du contexte peut être invalidée par la suite (il n'est pas certain que l'interlocuteur souhaitait effectivement une cigarette) (Simonin, 2013).

L'approche de l'implicite dans le cadre du texte littéraire est différente de celle du cadre de la linguistique et si l'on peut retenir la distinction de Ducrot entre l'implicite linguistique qui relève de l'énoncé et l'implicite discursif, comme par exemple le cas de la mise en contexte qui peut aboutir à l'ironie et qui dépend donc de la situation, l'on peut aussi considérer du côté de la littérature les procédés narratifs qui favorisent la tension narrative : les ellipses, les métaphores, les connecteurs logiques et chronologiques et les différents points de vue. L'ellipse est une figure de style liée à l'implicite qui fait passer sous silence une pensée tout autant indispensable à la portée sémantique d'un énoncé en produisant un effet de raccourci, d'économie ou de simulation. Cette omission volontaire ne modifie ni le sens, ni la cohérence du discours et donne une certaine force en obligeant l'auditeur à une réflexion ou une imagination ; la plus célèbre étant « Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage » = « Heureux est celui qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage ». Un autre procédé langagier implicite qui consiste à désigner une chose par une autre qui lui ressemble ou partage avec elle une qualité essentielle est la métaphore que les linguistes considèrent comme un aspect

fondamental du langage. Cette figure de style fondée sur l'analogie utilise les images comme moyen de communication. Par exemple, si la comparaison est explicite grâce au comparant « comme » dans la proposition « La terre est ronde comme une orange. », il faudra retrouver la comparaison implicite dans la métaphore « La terre est une orange bleue dans l'espace. » grâce au contexte ou encore aux connaissances encyclopédiques.

Quant au discours ironique considéré selon Grice (1975) comme un phénomène linguistique caractérisé par le fait que le sens intentionnel du locuteur soit différent, voire opposé au sens de l'énoncé, on peut dire que sa compréhension s'appuie sur des facteurs mis en jeu intentionnellement par le locuteur. Son discours contient un message sous-entendu dissimulé et relève d'un procédé langagier détourné qui dépend de la situation d'énonciation et qui consiste, par exemple, à dire le contraire de ce qu'on veut faire comprendre au destinataire, comme, lorsqu'on dit « Tout va bien ! » avec une triste mine, dans l'intention de provoquer une réaction de l'interlocuteur qui peut être la surprise, l'interrogation ou le rire. Comme le souligne Noveck en 2018, l'intention est un élément central dans les études psycholinguistiques qui s'intéressent aux processus cognitifs mis en jeu, les inférences, et qui élaborent des modèles dans lesquels la compréhension de l'ironie reposerait entièrement sur l'intégration des informations contextuelles, et des modèles nécessitant plusieurs étapes, dont le traitement du sens littéral.

Il s'agit donc de détecter le caractère non littéral des propos du locuteur en tenant compte d'indices de nature linguistique ou encore paralinguistique tels que la prosodie, les gestes ou les expressions faciales puis d'inférer le véritable message qu'il souhaite transmettre en le confrontant au contexte. Selon Noveck, ce double traitement demande de gros efforts cognitifs puisqu'il consiste à inhiber certaines informations pour ne garder que les plus pertinentes afin de saisir le sens réel du propos. Les études des psycholinguistes Dews et Winner (1995) ayant montré que les enfants étaient aptes, dès la Grande section de maternelle (préscolaire à 5-6 ans), à produire et à comprendre dans des contextes favorables des énoncés ironiques, la perception de l'ironie en elle-même semble être identifiée plus tardivement, selon Ackermann, entre huit et treize ans (Zufferey, 2008).

Mais la restriction de l'ironie comme procédé d'opposition entre « ce qui est dit » et « ce qui est signifié » ne peut suffire à représenter l'ensemble des formes d'ironies verbales telles que les litotes ou les euphémismes ou encore lorsque la signification littérale de l'énoncé ironique correspond à ce que le locuteur pense être vrai. De plus, certaines études en psychologie cognitive contestent ces modèles et des chercheurs tels que Gibbs, par exemple, réfutent l'hypothèse selon laquelle le traitement de l'ironie implique un tel traitement complexe en

plusieurs étapes et pensent qu'il est possible que l'information non littérale soit traitée automatiquement lorsque sa mise en contexte est suffisamment riche (Gibbs, 1999). On peut alors considérer l'ironie comme figure de pensée, un phénomène plus pragmatique qui repose sur la notion d'écho ou de mention. Le locuteur fait allusion à une pensée déjà exprimée auparavant à laquelle il rajoute sa propre proposition en adoptant une certaine attitude. Il s'agit à nouveau de détecter le caractère non littéral des propos du locuteur grâce à cet écho puis d'inférer l'intention du locuteur grâce à un processus cognitif appelé théorie de l'esprit qui correspond à la capacité à inférer des états mentaux à autrui, c'est-à-dire se représenter ce que les autres pensent en essayant de tendre vers un maximum de pertinence (Zufferey, 2008). Il existe un certain consensus sur l'importance de la prise en compte de l'état mental du locuteur et de son intention qu'il faut considérer en complément des mécanismes linguistiques mis en œuvre pour arriver à la compréhension d'un énoncé ironique. L'ironie implique donc l'interaction de plusieurs fonctions cognitives et son traitement consiste à employer des processus inférentiels s'appliquant au sens littéral mais également au contexte et aux intentions du locuteur afin de comprendre son message implicite.

2.3.2 L'implicite dans les programmes scolaires

Cette notion d'implicite se transforme lorsqu'elle passe du domaine de la linguistique vers le domaine didactique et plus précisément celui de l'étude du texte littéraire. Le texte littéraire possède plusieurs caractéristiques qui peuvent chacune engendrer de l'implicite car il est fictionnel, incomplet, intrigant et peut alterner différents points de vue. Du côté de la fiction, il s'agira de reconstruire l'univers évoqué et les personnages dont il faudra mettre en relation les actions, les intentions, les rôles ou les états mentaux (Belhadjin & Bishop, 2022). Et il faut y ajouter une caractéristique externe, celle de la narration selon un contexte donné, qui amène également une large part d'implicite.

Concernant le traitement scolaire de l'implicite, certains chercheurs distinguent la compréhension de l'interprétation qui sont toutes deux imputables au texte, ce qui est dit et non dit, mais également au lecteur qui apporte ses propres significations au récit, la compréhension étant un processus universel et aboutit à un sens unique partagé par une communauté de lecteurs là où l'interprétation laisse ouverte la formulation de plusieurs significations possibles et concerne chaque individu qui interprète en fonction de ses propres connaissances et compétences. Pour développer certaines de ces compétences, Tauveron pense que pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter et propose d'offrir en lecture aux

apprenants des textes résistants qui posent délibérément des problèmes de compréhension de l'implicite. Giasson rappelle combien le jeune enfant opère des inférences sur ses expériences au monde qui l'entoure et pense que la compréhension de l'implicite se joue entre l'utilisation que le lecteur fait du texte et l'usage qu'il fait de ses connaissances antérieures (Lavieu-Gwozdz & Pagnier, 2022). Ceci rend l'enseignement de la compréhension très complexe car insuffisamment soutenu par des recherches didactiques trop récentes et faisant intervenir diverses compétences et stratégies.

Au début des années 2000, le ministère de l'Education Nationale s'appuie sur les recommandations des chercheurs, notamment la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre » (CNESCO, 2001) et le rapport sur l'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (2016), qui mettent en évidence que l'une des principales sources de difficulté pour les élèves réside dans la compréhension de ces implicites et qu'il faut donc leur enseigner un certain nombre de stratégies pour aller au-delà du texte. Si les stratégies de recherches de liens causaux, de buts et motivations, de mises en lien de connaissances ou de reformulations sont très fréquemment convoquées dans les classes, il s'agit également d'enseigner des processus métacognitifs de la compréhension, comme par exemple des mécanismes de régulation et de contrôle (Goigoux & Cèbe, 2018).

L'implicite est ainsi introduit dans les discours institutionnels avec l'entrée de la littérature de jeunesse et la manière de l'enseigner sous forme de discussions et de débats puis se place au cœur de la réflexion didactique sur la lecture littéraire envisagée comme une résolution de problème. Les programmes de 2002 affirment dès lors que le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné et laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur. Il s'agit pour le lecteur d'être actif dans la co-construction du sens entre ce qui est dit et ce qui est non-dit dans un texte littéraire.

D'autres résultats de recherche ont permis de reprendre et d'irriguer ces notions dans les programmes de 2015. Mais le terme d'implicite est évoqué le plus souvent par opposition à l'explicite au sens littéral ou alors sous forme d'autres vocables le plus souvent associés aux inférences, ce qui incite les enseignants à assimiler la notion d'implicite à celle d'inférences.

En effet, les préconisations mises en exergue par les programmes de 2020 (« exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève »), reconduites à partir de ceux de 2015, sont de :

- porter une attention à
- repérer l'implicite

- mettre en relation des informations
- rendre compte de sa compréhension : reformuler/paraphraser, formuler des hypothèses

Ainsi les programmes officiels ne proposent pas de réelle définition du concept d'implicite, ni même de progression en termes d'apprentissage de l'implicite entre les différents cycles. En outre, la notion n'est pas abordée au cycle 1, alors même que l'implicite est présent dans les premiers écrits, y compris ceux qui sont apparemment les plus simples comme les albums où se pose déjà la question du rapport entre le texte et l'image qui peut produire son propre discours. Et pour un texte littéraire en général, la partie précédente a montré qu'une compréhension purement littérale est pour la plupart du temps insuffisante pour accéder au sens complet de ce texte et que de nombreux éléments implicites doivent le relever pour le comprendre pleinement.

De plus, dans le cas particulier de la littérature de jeunesse, la lecture des images et leurs relations souvent complexes qu'elles entretiennent avec le texte constitue un lieu supplémentaire où se cachent des éléments significatifs.

Le sens d'un récit se dissimule donc dans de nombreux espaces, des lieux où se « joue » le texte qu'il faut rendre visibles aux élèves, en particulier ceux qui sont en difficulté afin de leur apporter l'aide nécessaire à éclaircir tous ces non-dits. Pour repérer et examiner certains mécanismes permettant d'extraire l'implicite, on peut alors se pencher sur le rôle des inférences après avoir défini le processus inférentiel en lui-même.

2.4 Rôle et catégories des inférences

Les chercheurs semblent s'accorder sur la définition des inférences : « Par inférence, on entend généralement toute information qui consiste en une adjonction, à un état spécifié d'information, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ. » (Denhière et Baudet, 1992). Les inférences sont les processus qui permettent de déchiffrer le phénomène linguistique de l'implicite qui existe dans toute communication verbale ou écrite et qui désigne ce qui se trouve dans le discours sans être prononcé. Il s'agit de processus interprétatifs qui s'appuient sur des indices ainsi que sur des données contextuelles ou situationnelles permettant au lecteur ou à l'auditeur d'interpréter le message reçu. Ces opérations nécessitent une compétence logique, celle qui se fait par raisonnement et une compétence encyclopédique basée sur des connaissances. Pour opérer une inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension

littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte (Giasson, 1990). Il est aisé de comprendre que la réalisation des inférences est essentielle à la compréhension car, comme nous l'avons vu lors de la présentation des processus en jeu dans la compréhension (Irwin, 1986), les inférences permettent à la fois d'établir une cohérence locale et globale dans le texte, mais aussi de dépasser le sens du texte.

De nombreuses études montrent que les enfants de l'âge préscolaire possèdent des compétences leur permettant de générer des inférences de manière plus ou moins spontanée, il serait donc intéressant de savoir dans quelle mesure le niveau de soutien apporté par l'adulte dans cette tâche influencerait le déploiement de ces habiletés et de là arriver à classer les inférences selon les différentes conceptualisations (Kendeou et al., 2016, Bianco et al., 2010).

Pour Fayol, les inférences sont des processus concernant les informations (devant être) activées au cours de l'activité de compréhension, mais qui ne correspondent pas à des données explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu qui amènent le lecteur vers des interprétations non littéralement accessibles. Cette définition concerne la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal, la connaissance des besoins et désirs des personnages ainsi que la saisie de leurs relations et permet de considérer que les processus inférentiels sont impliqués dans la compréhension en lecture, mais aussi dans la compréhension de textes oralisés (Fayol, 1996). Enfin, Cain (2010) précise la fonction des inférences en mentionnant que réaliser une inférence consiste à aller au-delà de l'information explicite dans le texte pour établir des liens entre les différentes parties du texte ou entre le texte et les connaissances générales (Dupin de Saint-André, 2011).

Pour construire son échelle des inférences, Cunningham (1987) commence par distinguer ce qui est de l'inférence et ce qui n'en est pas : il considère qu'une réponse est littérale si elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ceci se démontrant en utilisant les codes de la grammaire ou de la syntaxe, et considère donc comme inférence toute autre donnée. Il a élaboré un modèle conceptuel qui ne regroupe pas les inférences en catégories isolées mais les place sur une échelle comme on peut le voir sur la figure suivante :

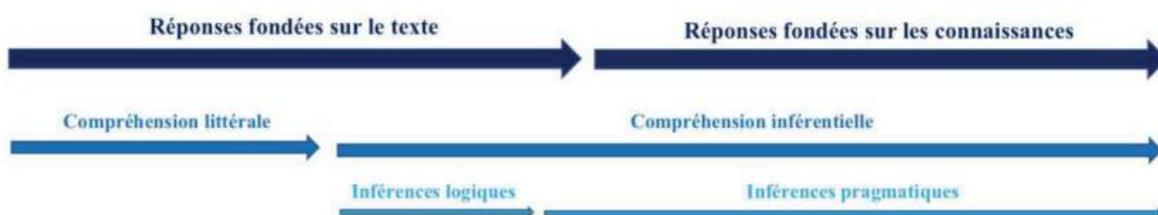


Figure 1 :

Echelle des inférences selon Cunningham

Source : Giasson (1990)

A gauche de la figure se trouvent les réponses qui s'inspirent uniquement du texte et à droite, celles qui proviennent presque uniquement de la tête du lecteur. Ce graphique met en évidence qu'il est difficile d'effectuer une coupure nette entre les catégories. Il est plus profitable de conceptualiser les inférences en se représentant « jusqu'à quel point le lecteur utilise le texte et jusqu'à quel point il utilise ses propres connaissances » (Giasson, 1990).

Il serait possible de dégager une première dimension permettant de conceptualiser les inférences en distinguant les sources de l'information, comme l'avait fait Ducrot avec les présupposés et les sous-entendus ; Cunningham, puis Bianco et Coda, puis Fayol utilisant cette même distinction lorsqu'ils citent les inférences logiques (fondées sur le texte) en opposition aux inférences pragmatiques (fondées sur les connaissances du lecteur, rejoignant les sous-entendus) qui, en plus de se référer à la source, se réfèrent également au type de raisonnement impliqué et à la valeur qui est accordée à cette inférence. Le terme pragmatique est utilisé pour les déductions probables qui s'appuient davantage sur les connaissances du monde alors que les inférences logiques prennent appui sur les éléments inclus dans le texte et dont la déduction logique est vraie. Cunningham rajoute une dernière catégorisation d'inférences qu'il appelle créatives et qui font appel aux connaissances du lecteur mais qui sont possiblement vraies, non indispensables à la compréhension et communes à quelques lecteurs seulement.

En 1985, Musseler, Rickheit et Stronher distinguent trois autres catégories d'inférences dépendant de leur source : les inférences intra textuelles centrées entre au moins deux propositions du texte, les inférences basées uniquement sur les connaissances générales du lecteur et celles relevant des deux, c'est-à-dire d'éléments textuels et des connaissances du monde.

On trouve deux dimensions supplémentaires permettant de poursuivre la conceptualisation des inférences dans l'article de Pascal Lefebvre et ses collaborateurs (Lefebvre et al., 2014). Ils évoquent une classification possible selon la contribution potentielle des inférences au processus de compréhension et enfin selon la direction des inférences.

Concernant les inférences apportant une contribution à la compréhension, on distingue les inférences obligatoires ou nécessaires des inférences facultatives. Les inférences obligatoires

sont provoquées par l'auteur et contribuent à la cohérence de la représentation mentale, comme par exemple les inférences anaphoriques ou causales selon Bianco et Coda (Bianco, 2007).

Les inférences facultatives ou optionnelles ne sont pas planifiées par l'auteur et peuvent être élaborées délibérément par l'ajout d'informations supplémentaires sans nécessairement contribuer à la cohérence du texte, comme par exemple les prédictions.

La dernière dimension serait la direction des inférences qui peuvent être formées grâce à un retour en arrière dans le texte ou à une projection vers ce qui est à venir. On parle alors d'inférences rétrogrades (inférences anaphoriques ou causales), antérogrades (prédictions) et orthogonales, ces dernières ajoutent des détails tels que les sentiments ou les états mentaux à la focale sans pour autant être nécessaires (Lefebvre et al., 2014).

Il paraît alors pertinent d'étudier les processus impliqués dans le cadre de la lecture à voix haute de textes narratifs de fiction écrits pour la jeunesse car la présence de l'implicite dans les albums demande un travail en profondeur pour en construire le sens. Notre étude portera principalement sur l'ironie du texte, dont les théories expliquant les processus cognitifs et inférentiels sous-jacents à sa compréhension sont nombreuses et diverses, ainsi que sur les présupposés et les sous-entendus qui demandent également des traitements cognitifs assez variables.

2.5 Problématique

Les principaux obstacles à la compréhension en lecture peuvent trouver leurs origines dans un faisceau de difficultés langagières ou cognitives. Le premier obstacle réside dans la maîtrise du langage oral formel, les faibles compreneurs disposent de connaissances langagières moins étendues et moins approfondies et le second est la place singulière occupée par le vocabulaire car sa relation avec la compréhension est complexe et bidirectionnelle (Bianco et al., 2017). A cela s'ajoutent des difficultés ayant trait à la compréhension des différents implicites et à la réalisation des processus inférentiels notamment lors des stratégies de contrôle et régulation propres au traitement de textes qu'il est nécessaire d'étayer par une relation dialogique entre enseignant et élève. Ainsi la lecture à voix haute devient un moyen à privilégier pour soutenir ces apprentissages. En effet, il semble que la lecture d'album en classe présente certaines caractéristiques susceptibles de favoriser l'acquisition de ces connaissances tant linguistiques qu'extralinguistiques chez l'enfant. Généralement, l'enseignant et les élèves co-construisent leur compréhension lors de discussions portant sur le texte, animent des débats interprétatifs, expliquent le lexique utilisé.

Notre étude essaiera de déterminer ce que les élèves de CE1-CE2 peuvent comprendre d'un album qui leur est destiné comportant beaucoup d'implicite. Elle tentera également d'établir de quelle manière un enseignant peut aider les élèves à déceler et comprendre l'implicite d'un texte dans le cadre d'une séance de lecture explicative de l'album. Elle s'articulera autour de deux questions de recherche : une première qui étudie la compréhension de l'implicite du texte après simple lecture du texte par l'enseignant et une seconde qui analyse les effets des différentes pratiques enseignantes lors de la séance explicative de l'album.

2.5.1 Première question de recherche

QR1 : Quelle compréhension de l'implicite ont les élèves de CE1/CE2 après simple lecture de l'album ?

La pragmatique de la langue, c'est-à-dire l'ensemble des relations entre les signes linguistiques et leur utilisation effective par les locuteurs dans un contexte donné, permet d'étudier les liens entre les compétences linguistiques, cognitives et sociales d'un individu lorsqu'il rencontre des informations non explicites qui sont pourtant nécessaires à la compréhension, comme nous avons pu le voir lors de la construction du modèle de situation. De ce fait, les présuppositions constituent un point de rencontre entre des problèmes d'interprétations et des conditions d'emploi puisqu'il s'agit de distinguer ce qu'il pose et ce qu'il présuppose. Selon certains psychologues, la capacité présuppositionnelle est présente dans les premières utilisations du langage chez les enfants et relève d'un processus de sélection d'un élément dans un contexte donné. Mais les processus de compréhension d'un énoncé évoluant avec l'âge, il paraît intéressant de chercher à spécifier les démarches suivies par des enfants dans le traitement de ces présuppositions comme l'a fait Michele Kail (1978) en s'intéressant à la compréhension globale d'un énoncé mais également à la prise de conscience du présupposé par l'enfant. Pour cela, elle a analysé les démarches systématiques et les stratégies de prise en charge à des niveaux de développement donnés dans la résolution de phrases contenant les présupposés « encore, aussi et seulement ». Dans l'album « Un peu beaucoup », les présupposés « encore » et « aussi » ont de nombreuses occurrences et apparaissent dans le questionnaire évaluant la compréhension des élèves. Un premier pas dans ma recherche consiste donc à vérifier le niveau de compréhension de ces présupposés par les élèves de CE1/CE2 qui sont âgés de 7 ou 8 ans et à poser ma première hypothèse :

H1.1 : Les enfants de CE1/CE2 sont capables de comprendre les énoncés contenant « encore » et « aussi ».

La deuxième hypothèse aura pour objectif de vérifier si les inférences logiques, donc basées uniquement sur l'énoncé de l'histoire, sont plus faciles à réaliser que les inférences pragmatiques qui nécessitent de conjuguer les informations du texte avec des connaissances personnelles. En effet, comme le précise Giasson (1990), la capacité d'élaborer des inférences est présente très tôt chez les enfants puisqu'elle leur est nécessaire pour comprendre le monde qui les entoure et qu'ils sont capables d'en produire dès le cycle 1 à condition que les informations concernées soient proches les unes des autres. Ces compétences diffèrent d'un individu à l'autre et deviennent vite déficitaires sur un temps plus long ou lorsque les informations sont plus éloignées.

Les classements concernant les inférences sont très nombreux et se recoupent souvent selon les dimensions utilisées pour distinguer les caractéristiques de ces inférences. Ainsi le classement de Bianco et Coda permet de différencier dans un premier ensemble les inférences optionnelles des inférences nécessaires à la compréhension, puis dans un deuxième ensemble qui regroupe selon les sources des informations les inférences logiques dont le résultat est certain et les inférences pragmatiques qui sont des élaborations basées sur les connaissances du lecteur et qui donnent lieu à un résultat probable et un dernier ensemble regroupant les inférences selon leur direction qui peut être rétrograde ou antérograde (Dupin de Saint-André, 2011).

Une des limites de ce classement étant qu'une même inférence peut se retrouver dans plusieurs de ces ensembles, j'ai privilégié ici l'opposition entre les inférences logiques et pragmatiques qui peuvent être distinguées par le type de raisonnement impliqué ainsi que par la valeur de vérité qui leur est accordée, ce qui est essentiel lors de la construction d'une représentation cohérente d'un texte. Si les inférences logiques aident le lecteur dans sa compréhension, les inférences créatives se situant clairement du côté de l'interprétation, les inférences pragmatiques quant à elles se trouvent à la frontière entre compréhension et interprétation. Comme elles créent des liens entre les données du texte et les expériences de l'individu, elles peuvent être au service et de la compréhension et de l'interprétation. Ces deux types d'inférences nécessitent un raisonnement logique, une question que l'on pourrait alors se poser est de savoir si les distinctions entre les deux ont une influence sur le plan des processus utilisés ou des connaissances nécessaires pour en élaborer une compréhension. Il me paraît intéressant de savoir si certaines inférences sont plus faciles à faire et éventuellement dans quel ordre elles

se réalisent. C'est à partir de cette distinction entre inférences logiques et pragmatiques que Bert-Eboul (1979) a présenté l'évolution des recherches dans des contextes différents afin de montrer les répercussions importantes qu'elles peuvent avoir sur le comportement habituel de la vie quotidienne. Il cite notamment des chercheurs qui ont fait l'hypothèse que la structure de surface ne permet pas de caractériser la signification d'une phrase et que la surface profonde n'est pas suffisante pour caractériser ce qui est retenu car la mémoire stocke une certaine représentation de la situation sémantique induite par la phrase. Il me paraît intuitif qu'une inférence pragmatique, relevant parfois du sous-entendu, qui s'appuie sur les connaissances du monde soit plus difficile à appréhender par des élèves ayant des niveaux de connaissance personnelle inégaux qu'une inférence logique, rejoignant les présupposés, qui ne s'appuie que sur des éléments inclus dans le texte ou dans les images et cela amène ma deuxième hypothèse :

H1.2 : Les questions comportant des inférences logiques sont mieux comprises que celles comportant des inférences pragmatiques.

L'ironie résulte de la non congruence entre ce que l'on pense (aspect théorie de l'esprit) et ce que l'on dit (aspect de psycholinguistique) et des études de psycholinguistes ont montré que les enfants étaient aptes dès l'âge de 5-6 ans à produire et comprendre dans des contextes favorables des énoncés ironiques. Il s'agit pour les enfants de projeter une intention sur les propos de l'interlocuteur afin de mesurer l'ambiguïté de ses propos (Charles & Godart-Wendling, 2022). Une autre approche consiste à traiter les cas où la signification littérale de l'énoncé ironique correspond à ce que le locuteur tient pour vrai, ainsi l'écureuil énonce certains propos qui relèvent de l'ironie alors qu'il dit ce qu'il pense être vrai, par exemple, lorsqu'après avoir mangé de nombreuses pommes de pin, il dit : « Mais bon, j'ai le droit d'en prendre encore une », l'ironie se fait présente de par l'estimation que se fait le lecteur. On peut également considérer l'ironie en termes d'écho puisque l'énoncé ironique représente une pensée qui concerne une autre pensée que le locuteur attribue à une source autre que lui-même au moment présent (Godart-Wendling, 2022). Cette approche est applicable dans notre album puisque sa première phrase « C'est fragile un arbre, il faut en prendre soin » au statut énonciatif ambigu est reprise trois fois sous la forme justificative pour jouer un rôle certain dans le déclenchement de l'ironie et clôt le récit à la différence près qu'il ne s'agit plus de l'arbre mais de l'écureuil.

Ma troisième hypothèse rassemble les différents aspects évoqués et pose la question de la compréhension de cette ironie par des enfants de 7/8 ans :

H1.3 : Les enfants de CE1/CE2 sont capables de comprendre le sens ironique du texte.

2.5.2 Deuxième question de recherche

QR2 : Dans quelle mesure les interactions langagières lors d'une lecture explicative d'un album auprès d'élèves de cycle 2 permettent-elles d'améliorer la compréhension de l'implicite de l'album ?

D'après le rapport de recherche « Lire et écrire au CP » de l'Ifé sous la direction de Goigoux (2021), les travaux menés dans le domaine de la compréhension permettent de dresser une liste des pratiques pédagogiques qui ont fait la preuve de leur efficacité pour améliorer les compétences des élèves. Sans surprise, on observe que les maitres efficaces enseignent explicitement la compréhension. La revue de question menée par McNamara et Kendéou (2011) permet ainsi d'ajouter que les maitres efficaces organisent de multiples activités de paraphrases, de reformulations, demandent régulièrement aux élèves de produire des inférences (de transition, causales), les invitent à faire des hypothèses, les incitent à lier les informations du texte entre elles ainsi qu'avec leurs propres connaissances du monde et leur bagage psychologique.

La deuxième question de recherche prend en compte la séance de lecture explicative effectuée par l'enseignant et vise à déterminer quelles pratiques explicites interviennent de manière plus efficiente dans l'évolution de la compréhension par les élèves des mêmes questions.

Pour cela, puisqu'il est question d'explicitier clairement les objectifs d'une activité mais aussi les stratégies permettant de la réussir, il faudrait que les enseignants aient ciblé les différents implicites cachés dans ce récit et qu'ils adaptent une démarche explicative susceptible de lever et comprendre ces implicites. D'où ma première hypothèse pour cette deuxième question de recherche :

H2.1 : Lorsque les enseignants rendent explicite un élément implicite du texte, cet élément est mieux compris par les élèves.

Explicitier signifie également stabiliser des connaissances. Les difficultés de certains élèves peuvent directement être liées à ce qui se joue dans ces échanges langagiers selon Lavieu-Gwozdz et Pagnier qui se sont intéressés à la manière dont le savoir est mobilisé dans les interactions langagières lors de séances d'enseignement de l'orthographe (Lavieu-Gwozdz & Pagnier, 2020). Mais on peut se demander d'une manière plus générale si, lors des séances

orales de classe, comme le souligne Bautier en disant que « le type d'échanges langagiers, inhérent à ces pratiques, qui ne fait encore que trop rarement l'objet d'un enseignement ou d'un apprentissage explicite, repose donc sur une familiarité acquise (ou non acquise, là est le problème) par les élèves, avec cette pratique socio-langagière qui consiste à utiliser le langage, les productions des pairs en particulier, pour apprendre », les discussions communes autour d'une idée de l'album suffisent à la faire comprendre par les élèves ou s'il ne faut pas, à un moment donné, une intervention de la part de l'enseignant dans le but de stabiliser cette information (Bautier, 2009). Ainsi, construire du savoir par le langage et transformer du « collectivement produit » en de « l'individuellement approprié » sont des compétences qui ne peuvent être supposées acquises ni mêmes perceptibles et le rôle de l'enseignant consiste à aider l'élève dans ce travail d'intégration afin d'en assurer une stabilité et d'éviter les malentendus cognitifs d'autant plus dans un contexte implicite. La deuxième hypothèse propose d'étudier les effets des discours que peuvent avoir les enseignants de l'étude dans le but de stabiliser la compréhension des éléments implicites par les élèves.

H2.2 : La présence de discours stabilisateurs de la part de l'enseignant influe la compréhension des élèves.

3. METHODOLOGIE

3.1 Participants

Ce mémoire se place dans le cadre du projet de recherche Impec (Enseigner l'implicite à l'école primaire) qui a pour objectif de proposer des pistes de réflexion visant à réduire l'écart de compréhension des implicites lié à l'appartenance sociale, migratoire et linguistique des élèves

d'école élémentaire. Financé par le CNRS, ce projet réunit un groupe de chercheurs en linguistique et sciences de l'éducation qui ont pour objectif de proposer des outils permettant de lutter contre les inégalités scolaires et favorisant l'enseignement de la détection et l'interprétation de l'implicite qui constituent des difficultés majeures pour les élèves car elles entravent la compréhension de l'écrit et de l'oral. Il porte plus précisément sur l'analyse de situations d'enseignement de compréhension de lecture de l'album *Un peu beaucoup* (O. Tallec, 2020, L'Ecole des loisirs) qui met en jeu trois catégories d'implicite : les présuppositions, les implicatures et l'ironie pour lesquelles les psycholinguistes ont déjà montré qu'elles étaient cognitivement accessibles aux élèves de 5-6 ans dans des contextes favorables. Des séances ont ainsi été filmées dans 6 écoles différentes en Alsace, en Bretagne et en région parisienne, de catégories Rep et non Rep, au sein de classes de CE1 ou CE2 en janvier 2023.

Des documents d'information et d'autorisation de participation ont été diffusés auprès des inspecteurs et directeurs d'école concernés, ainsi que des familles, permettant de recueillir leur consentement pour l'enregistrement des séances de classe. Le non consentement de certains parents a nécessité des adaptations dans l'organisation de travail et le recueil de données. Un questionnaire de compréhension visant à évaluer l'apport des dispositifs pédagogiques mis en place a été soumis à l'ensemble des élèves qui représente un échantillon de 82 élèves. J'ai procédé à l'enregistrement de deux classes de ma circonscription, en ai rédigé les retranscriptions puis codé les résultats du questionnaire. Voici les classes concernées :

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6
Niveau	CE1	CE1	CE2	CE1	CE2	CE1
Région	Nanterre	Nanterre	Brest	Brest	Alsace	Alsace
Milieu	Urbain	Urbain	Urbain	Urbain	Rural	Urbain
Ed. Prio.	REP	REP	Non REP	REP	Non REP	Non REP

Effectif	26	13	11	14	9	9
----------	----	----	----	----	---	---

Tableau 1 : Description de l'échantillon du projet IMPEC

3.2. Conditions de passation

Après une première lecture à haute voix de l'album par leur enseignant, un questionnaire de compréhension rédigé sous forme de QCM a été proposé aux élèves afin d'évaluer leur compréhension de ces trois formes d'implicite. Afin de pallier aux difficultés de décodage, il a été demandé aux enseignants de lire les questions et les réponses proposées.

Dans un deuxième temps, les pratiques des enseignants ont été observées grâce à un enregistrement d'une séance de travail autour du même album. Puis les élèves ont à nouveau répondu au questionnaire précédent à l'issue de cette séance. Il s'agit alors d'analyser les effets de ces pratiques sur l'évolution de leur compréhension de l'implicite. Toutes ces séances de classe ont été filmées et retranscrites afin de pouvoir analyser les échanges oraux et les pratiques des enseignantes.

3.3 Analyse de l'album

L'album « Un peu Beaucoup » a été choisi par le groupe des chercheurs en linguistique pour sa grande part d'ironie qu'on retrouve tout au long des énoncés répétitifs du personnage et dans la morale finale. C'est un album assez court, construit sur le comique de répétition, et dont la trame ressemble à une fable animalière nous interrogeant sur notre rapport à la nature.

C'est l'histoire de la relation entre un petit écureuil et un pin, qu'il appelle « mon arbre ». Ce pin l'héberge et l'écureuil s'obstine à nous expliquer qu'un arbre est fragile et qu'il faut en prendre soin. Mais de pomme de pin en aiguille, d'aiguille en écorce, son appétit va se montrer sans limite. Les racines du tronc vont même lui servir à faire un feu, il y a toujours autre chose à utiliser jusqu'au jour ...où il n'y a plus rien !

Le graphisme est rempli de tendresse et d'humour, les illustrations donnent vie à l'histoire et aux différentes émotions ressenties par l'écureuil, notamment à travers son regard qui peut être sérieux et menaçant lorsqu'il dit « Mais attention, il ne faut pas manger toutes les pommes de pin d'un coup ! », ou encore inquiet et gêné lorsqu'il répète la même phrase en parlant des aiguilles.

Cette histoire reflète notre société de surconsommation, l'aveuglement de ceux qui en veulent toujours plus sous couvert d'une image souvent hypocrite de « protecteur de la nature » car

l'écureuil considère son arbre comme une ressource inépuisable et gratuite de façon cynique et grinçante comme peut l'être la dernière image de l'album. L'album interroge aussi la relation d'amitié entre l'écureuil et son arbre, est-elle vraiment sincère ou réciproque ? Et l'écureuil n'a-t-il pas profité de cet ami ? En témoigne la phrase ritournelle de l'album « C'est fragile un arbre, il faut en prendre soin. » L'implicite se loge principalement dans le rapport ambigu entre les pensées réelles de l'écureuil et ses actions puis dans la chute de l'histoire lorsqu'il s'agit de procéder à l'élaboration finale du sens du texte. L'ironie découle de la structure répétitive du texte qui est basée sur la contradiction entre le discours et les actes de l'écureuil. Prétendant que le pin a suffisamment de pommes de pin ou d'aiguilles, l'écureuil en déduit qu'il peut en manger et se sert sans vergogne. « Mais, attention, il ne faut pas tout manger.. » renforcé par le fait que l'écureuil répète que c'est fragile un arbre, cette phrase servira d'écho pour annoncer l'ironie qui se déploie totalement lorsque l'écureuil ajoute qu'il n'en prendra qu'un petit peu à chaque fois. Les étapes successives seront présentées sous forme d'ellipses laissant deviner au lecteur la suite de chaque partie. Cet effet d'habitude de la prise en compte des intentions de l'écureuil et du contexte récurrent devrait permettre aux élèves d'inférer ce qu'il va arriver à l'écureuil lorsque les enfants diront : « C'est fragile un écureuil, il faut en prendre soin. » !

3.4 Analyse de l'outil d'évaluation

Un questionnaire relatif à cet album a été construit par le groupe de recherches constitué de linguistes et de chercheurs en sciences de l'éducation auquel j'avais été invitée à prendre part dès mon inscription en master. Si les discussions concernant la notion d'implicite ont parfois été vives entre les spécialistes, ils ont fait appel à mon expérience d'enseignante afin d'améliorer la lisibilité des questions par des enfants de cycle 2. Les éditeurs de l'album le conseillent pour des enfants de 6 à 8 ans, il me semble que cela est adapté pour une visée de compréhension de l'humour et de l'ironie grâce à des effets de répétition, on pourrait même l'exploiter de manière plus fine et plus approfondie avec des lecteurs plus âgés, mais le questionnaire m'a paru vraiment difficile car il s'agit de pointer parfois des détails du texte et parfois de réfléchir à des thèmes qui affectent beaucoup les enfants comme l'amitié ou la protection de la nature. C'est pour cela que j'avais décidé de le pré-tester dans un premier temps avec mes élèves de l'année passée qui sont en classe de CE1/CE2 cette année. J'ai ainsi suivi le protocole que j'avais rédigé et analysé les premiers résultats. Certains constats issus de leurs réponses au questionnaire mais également du verbatim que j'avais produit lors de mon

intervention dans cette classe afin d'étudier les réactions des enfants ont permis d'affiner la rédaction des questions et des réponses.

Ce questionnaire comprend 13 questions à choix multiples, l'élève doit choisir la réponse correspondant à l'énoncé parmi les 3 ou 4 propositions de réponse. Cette modalité a été choisie par le groupe pour une raison de facilité de correction. Les réponses ont été codées dans un tableau par leur numéro d'apparition.

J'ai effectué une analyse linguistique de ce questionnaire en me basant sur celle du groupe des chercheurs et sur les lectures que j'avais trouvées de mon côté pour tenter de bien comprendre la notion d'ironie afin de décrire les questions : celles qui concernent l'utilisation d'un présupposé, celles qui concernent les inférences pragmatiques ou logiques, celles qui traitent de l'ironie.

Le questionnaire se trouve en annexes.

3.5 Analyse des séances de classe

Les 6 séances de classe filmées montrent des discussions en classe entière sur le support de l'album projeté au tableau ou non, seule l'enseignante de la classe 3 demandant à ses élèves de produire des travaux écrits. Cette séquence de classe dénote par rapport aux autres puisque les élèves y construisent deux travaux de groupe à l'écrit, le premier ayant pour objectif d'écrire une phrase-résumé de l'histoire entendue auparavant et le deuxième consistant à remettre les éléments de l'histoire dans l'ordre en suivant les règles du schéma narratif introduit par une vidéo préalable. L'enseignante clôt la séance en demandant aux élèves d'exprimer leur opinion par rapport au livre puis de trouver le message délivré par l'auteur qui concerne la protection de la nature et la tendance à la surconsommation. Son analyse porte essentiellement sur la notion écologique de l'album mais très peu sur le lien entre l'écureuil et son arbre, ni sur les différents implicites contenus dans le discours de l'écureuil.

Deux autres enseignantes entament directement une discussion générale en se focalisant sur le sens global de différents implicites comme par exemple le fait que l'écureuil se cherche des excuses, qu'il répète la phrase inlassablement « C'est fragile, un arbre... » et la signification même de cette phrase, ou encore de déterminer la morale de cette histoire. Les échanges entre les élèves et l'enseignante sont assez nombreux et montrent des niveaux de compréhension très divers au sein des classes.

Pour les quatre autres classes, on assiste à un débat interprétatif du livre qui reprend le fil des pages du livre et qui consiste en un questionnement plus ou moins ciblé sur les implicites contenus dans le récit par les enseignantes à propos du discours mais aussi des intentions de l'écureuil. Généralement, la séance se termine par une synthèse concernant la compréhension du lien entre l'arbre et l'écureuil, de la chute de l'histoire ou sa morale éventuelle. La plupart des enseignantes s'appuie sur les images du livre, soit pour expliquer le lien entre le discours de l'écureuil et les illustrations, soit pour en renforcer la compréhension par les élèves. Dans l'ensemble, on constate une construction de la compréhension du récit en prenant les idées comme elles arrivent dans le récit puis une élaboration collective de la conclusion selon une ou deux focales précises, ce qui représente une démarche classique pour les albums en randonnée comme celui-ci. Mais le caractère ironique du discours de l'écureuil n'est pas vraiment explicité par les enseignantes et les différents implicites analysés par le questionnaire sont abordés de manière très variable. Les thèmes abordés par les enseignantes sont les excuses que se trouve l'écureuil sans forcément expliciter les intentions premières de l'écureuil, le lien entre l'arbre et l'écureuil en établissant qu'il n'en prend pas soin, la chute et la morale de l'histoire.

On peut dire que si l'album semble facile d'approche dans un premier temps, les diverses séances étudiées montrent une grande variabilité d'appropriation et de compréhension de cette histoire de la part des enseignants. Les termes « implicite » ou « ironie » n'apparaissent à aucun moment dans leur discours et on peut alors se demander quelle compréhension peuvent en avoir les élèves et de quelles manières les stratégies utilisées par les enseignants lors de la séance explicative pourront agir sur cette compréhension.

4. RESULTATS - DISCUSSION

Dans cette partie où il s'agit d'analyser les réponses des élèves aux questionnaires, il est arrivé que certains élèves soient absents ou qu'ils cochent plusieurs cases pour la même question, ils n'ont pas été pris en compte lors des calculs statistiques. Les réponses correctes à chaque question ont été mises en gras dans les tableaux de données.

4.1 Première question de recherche

QR1 : Quelle compréhension de l'implicite ont des élèves de CE1/CE2 après simple lecture de l'album ?

4.1.1 H1.1 : Les enfants de CE1/CE2 sont capables de comprendre le sens des mots « encore » et « aussi ».

Pour commencer mon analyse sur la compréhension de l'implicite, j'ai choisi de me pencher sur la présupposition, une des catégories de l'implicite qui se distingue par le fait qu'elle a toujours un ancrage direct dans l'énoncé et ne peut être renforcée sans créer une redondance difficilement acceptable d'un point de vue sémantique, afin d'essayer de dégager les étapes de l'évolution de la compréhension des énoncés par des enfants âgés de 7 à 8 ans. Comme le présupposé intègre une partie du posé, il devrait être maîtrisé plus précocement et les études de Michele Kail ont montré que la compréhension d'énoncés comprenant des présuppositions dépend de la complexité des opérations d'inférences qui permettent de relier la composante posée et la composante présupposée et que des enfants peuvent comprendre des énoncés comportant le mot « encore » vers l'âge de 6 ans car la mise en relation est assez directe alors qu'il faut attendre quelques années pour assurer une bonne compréhension des énoncés comportant le mot « aussi » (Kail, 1978).

Pour vérifier la première hypothèse concernant la compréhension de l'implicite, H1.1 : Les enfants de CE1/CE2 sont capables de comprendre les énoncés contenant le mot « encore » et « aussi », nous allons analyser les résultats des classes aux questions Q4 et Q10.

Question Q4 :

« *Mais bon, j'ai le droit d'en prendre encore une* », cela veut dire :

- qu'il en a déjà pris
- qu'il va en prendre une pour la première fois
- qu'il va toutes les prendre

La réponse attendue est « qu'il en a déjà pris » et s'appuie sur la compréhension de la présupposition liée au mot « encore » pour en déduire qu'il en a déjà mangé. Cette phrase arrive au début de l'histoire lorsque l'écureuil explique que l'arbre a tellement de pommes de pin qu'il peut bien en prendre quelques-unes sans pour autant les manger toutes. On peut penser dans un premier temps qu'il ne s'agit pas forcément d'un énoncé ironique à ce moment-là, on peut croire en sa sincérité puisqu'il s'agit là de sa première action dans l'album. Mais en relisant la phrase

qui précède cet énoncé et qui dit qu'il faut prendre soin de l'arbre puis voyant apparaître le « Mais bon... », on peut cependant entrevoir une certaine part d'ironie qui ne se déploiera totalement qu'après plusieurs répétitions de cette structure contradictoire entre le discours et les actes de l'écureuil.

Q4	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	10	4	5	1	1	1	22
Réponse 2	3	1	0	3	2	2	11
Réponse 3	9	7	6	9	6	6	43
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 2 : Relevé des réponses des élèves à la question Q4

Après une première de lecture de l'histoire, 26,8% des élèves ont donné la réponse attendue à cette question Q4 alors qu'une bonne moitié des élèves a conclu que l'écureuil allait prendre toutes les pommes de pin ; seuls 12% des élèves n'ont pas compris la signification de la préposition « encore » et ont répondu que l'écureuil n'avait pas encore mangé de pommes de pin. Ce taux de bonne réponse paraît relativement faible pour des élèves de cycle 2, la réponse majoritaire a certainement été influencée par le fait que les élèves, plutôt que de se concentrer sur le seul sens de la phrase en question, ont répondu en fonction de ce qui s'est réellement passé dans l'histoire, dont ils ont eu la lecture complète juste avant la passation du questionnaire et n'ont donc pas réalisé l'attribution d'états mentaux au personnage de l'écureuil au moment où il s'exprime.

Question Q10 :

Quand l'écureuil dit « *Ce que j'aime aussi dans mon arbre, ce sont ses racines* », cela veut dire :

- qu'il n'aime pas que les racines
- qu'il n'aime que les racines
- qu'il n'y a plus que les racines à manger

Q10	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	10	3	5	6	4	1	29

Réponse 2	0	7	0	1	3	3	14
Réponse 3	11	3	6	7	1	5	33
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 3 : Relevé des réponses des élèves à la question Q10

Le présupposé portant ici sur le terme « aussi » qui signifie que l'écureuil aime les branches, les pommes de pin et aussi les racines amène à répondre qu'il n'aime pas que les racines. 35,3% des élèves ont apporté cette réponse et un taux pratiquement équivalent a dit qu'il n'y a plus que les racines à manger, ce qui est une réponse inadaptée à la phrase présentée mais qui est à nouveau déduite à partir de la connaissance globale de l'histoire.

Afin de comparer les résultats des élèves selon leur niveau de classe, voici le tableau présentant le nombre de réponses correctes aux questions Q4 et Q10, les classes 3 et 5 étant de niveau CE2 :

	Nombre de bonnes réponses pour les 62 élèves des CE1	Nombre de bonnes réponses pour les 20 élèves des CE2	total	TAUX
Question Q4	16	6	22	26,8%
Taux de réussite	25,8%	30%		
Question Q10	20	9	29	35,3%
Taux de réussite	32,2%	45%	31%	
Taux de réussite	29%	37,5%	31%	

Tableau 4 : Relevé des réponses correctes selon le niveau des classes

On observe pour chacun des termes « encore » et « aussi » une augmentation du taux de réussite pour les élèves plus âgés, ce qui montre l'évolution progressive de la prise en charge des présuppositions citée par Kail (Kail, 1978).

On remarque un très faible taux de réussite pour ces deux questions en comparaison avec les conclusions de l'étude citée concernant la capacité à traiter les mots « encore » et « aussi ». De plus, on ne constate pas la différence de réussite citée entre ces deux mots par Michele Kail,

mais au contraire une meilleure réussite pour « aussi ». Cela peut sans doute être attribué au fait que pour « aussi », la réponse à la question est congruente avec le sens global de l'histoire, alors que pour « encore », elle est en contradiction avec le sens global. Cela traduit le biais de temporalité de ce questionnaire, à savoir que les élèves répondent en fonction de leur connaissance globale de l'histoire mais aussi que les possibilités de réponse sont rédigées de telle manière que les élèves aient pu être induits en erreur. On pourrait ainsi penser qu'un fort degré d'inhibition est nécessaire pour revenir en arrière dans le déroulement de l'histoire et choisir, entre les différentes formulations de réponse, celle qui correspond à la phrase donnée au moment donné. Il semblerait que le protocole de recherche ne soit pas adéquat pour mesurer la compréhension des présuppositions, dans la mesure où la lecture complète de l'histoire interfère avec la réponse aux questions posées sur le seul sens des présuppositions.

On pourrait aussi se dire que la confusion ou simplement l'omission des deux termes étudiés explique les réponses données. Cela montre bien, comme le disait Michele Kail, que la maîtrise de ces présupposés est progressive et nettement différenciée selon les enfants. En effet, l'évolution de cette compréhension passe d'abord par une phase d'absence de prise en charge de ce présupposé puis par une phase intuitive et partielle où l'interprétation correcte relève souvent des caractéristiques spécifiques d'une situation. La phase de prise en charge directe arrive plus tard, vers 8 ans, et se concrétise grâce aux justifications plus générales que l'enfant arrive à verbaliser de manière cohérente. On aurait peut-être pu observer l'état de l'évolution de compréhension des élèves par un entretien individuel en leur demandant d'explicitier leur réponse et de discerner à quel niveau d'interprétation de ces termes ils se trouvent. On remarque d'ailleurs souvent que les enfants confondent « encore » et « aussi » dans la vie courante et l'enseignant peut aider l'élève par son étayage à arriver peu à peu vers les justifications des relations entre le posé et le présupposé.

4.1.2 H1.2 : Les questions comportant des inférences logiques sont mieux comprises que celles comportant des inférences pragmatiques.

Giasson cite Cunningham afin de proposer une règle de classification entre les inférences logiques et pragmatiques : « Si, à partir d'une phrase, on en sous-entend une autre par inférence pragmatique, lorsqu'on nie la seconde et qu'on joint les deux à l'aide de la conjonction mais, cela devrait produire une phrase acceptable. Dans le cas de l'inférence logique, la phrase produite sera inacceptable. » (Giasson, 1990). Afin de tester ma deuxième hypothèse, j'ai

sélectionné les questions Q2 et Q6 pour les inférences logiques, puis Q9 et Q13 pour les inférences pragmatiques et comparé les performances des élèves. Pour la question Q2, il s'agit d'inférer l'implicature liée au verbe « donne » qui permet de faire dire à l'écureuil que l'arbre lui offre avec plaisir ses pommes de pin, alors qu'on comprend par la suite que l'écureuil le dépouille et que l'arbre se laisse prendre tout ce qu'il possède. La question Q6 demande aux élèves de comprendre la signification de l'expression « au moins deux » qui signifie « deux ou plus de deux » et s'appuie en partie sur un raisonnement mathématique.

Question Q2 : (inférence logique)

« Je lui parle et, parfois, il me donne une de ses pommes de pin », cela veut dire que :

- l'arbre se laisse prendre toutes ses pommes de pin
- l'arbre offre avec plaisir ses pommes de pin
- les pommes de pin sont tombées sur l'écureuil

Q2	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	7	5	9	6	4	5	36
Réponse 2	11	6	2	4	4	3	30
Réponse 3	2	0	0	3	1	1	7
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 5 : Relevé des réponses des élèves à la question Q2

Question Q6 : (inférence logique)

« En fait, j'ai calculé, je peux en prendre encore au moins deux. » Est-ce que l'écureuil peut en prendre :

- une
- deux seulement
- deux ou plus

Q6	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	5	0	1	3	0	2	11

Réponse 2	7	6	1	4	3	4	25
Réponse 3	9	4	9	6	6	3	37
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 6 : Relevé des réponses des élèves à la question Q6

Pour la question Q9, il faut inférer le sens du mot plein et comprendre que l'écureuil l'utilise pour argumenter qu'il peut encore manger des aiguilles, il s'en sert comme excuse. Pour la question Q13, il s'agit ici de comprendre que l'écureuil a pillé petit à petit tout son arbre et que ce type de comportement peut progressivement détruire la nature.

Question Q9 : (inférence pragmatique)

« *Il a plein de petites aiguilles sur ses branches* », cela signifie que :

- l'arbre reste joli
- il va survivre
- il y aura à manger pour l'écureuil
- c'est encore son ami

Q9	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	0	1	0	2	0	1	4
Réponse 2	3	0	2	3	1	2	11
Réponse 3	9	5	6	6	5	6	37
Réponse 4	8	4	3	2	2	0	19
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 7 : Relevé des réponses des élèves à la question Q9

Question Q13 : (inférence pragmatique)

Quelle est la morale de cette histoire ?

- l'arbre est content d'avoir tout donné à l'écureuil
- les amis sont importants dans la vie
- quand on prend trop de choses à la nature, on détruit la nature

Q13	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	1	1	1	2	1	0	6
Réponse 2	7	1	2	3	2	2	17
Réponse 3	12	6	8	8	5	7	46
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 8: Relevé des réponses des élèves à la question Q13

En additionnant les bonnes réponses aux deux questions Q2 et Q6, on obtient un taux de réussite de 40,8%, puis en comptabilisant celles des questions Q9 et Q13, le taux de réussite est de 50,6%, ce qui contredit l'hypothèse posée car ici les inférences pragmatiques semblent être mieux comprises que les inférences logiques.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce résultat comme, par exemple, le faible effectif de l'échantillon qui n'est pas représentatif ainsi que le choix des questions du questionnaire. En effet, pour la question Q2, par exemple, on pourrait dire que la réponse majoritaire, à savoir que les pommes de pin sont tombées sur l'écureuil, provient d'une connaissance très commune qui est le fait qu'on a l'habitude de voir les pommes de pin tomber de l'arbre. Alors que pour les questions Q9 et Q13, les bonnes réponses ont été trouvées plus facilement car, pour la première, les élèves ont bien compris l'expression « au moins deux » et, pour la seconde, ils ont peut-être été sensibles au pillage de l'arbre par l'écureuil. On pourrait aussi interpréter ces résultats en disant que les réponses aux questions portant sur des inférences logiques ont été faussées par le fait que le questionnaire soit posé après lecture complète et que la distance entre les deux moments soit trop éloignée, ou, comme les inférences pragmatiques évoquent largement une compréhension globale de l'histoire, celles-ci aient été mieux comprises que des inférences lexicales plus locales grâce à l'effet répétitif des contradictions entre le discours et les actes de l'écureuil tout au long de l'histoire. On peut également supposer que cette distinction des inférences selon l'apport supplémentaire de connaissances plus générales n'est pas opérante pour ce genre de texte qui peut porter à de multiples interprétations. C'est bien là que réside une des difficultés de l'enseignement des inférences, à savoir quel type d'inférences évoquer selon les types de récit, à quel moment du développement de l'enfant et avec quelles stratégies. Il s'agirait, par exemple, d'entraîner les élèves selon les différentes formes et degré de difficulté des inférences en commençant par expliquer et faire prendre conscience des

stratégies nécessaires à leur détection puis développer des procédures métacognitives permettant d'interpréter le discours implicite attendu. De plus, les différents aspects de la mémoire doivent aussi être pris en compte bien que des chercheurs aient montré que la capacité inférentielle augmente avec l'âge des enfants mais que cela ne reflète pas uniquement un accroissement de la capacité mémorielle. La question de savoir si cette distinction entre inférence logique et pragmatique peut apporter des éléments permettant de mieux comprendre les processus sous-jacents ou les types de connaissances nécessaires à leur interprétation semble rester ouverte mais il serait utile d'identifier les origines des difficultés des élèves à les réaliser.

4.1.3 H1.3 : Les enfants de CE1/CE2 sont capables de comprendre l'ironie du texte.

Pour traiter cette hypothèse, je procède à un regroupement de différentes questions qui concernent l'ironie de plusieurs manières. Dans un premier groupe, j'ai choisi d'étudier les questions 5, 8 et 9 qui ont trait à l'ironie car elles concernent les autojustifications qu'avance l'écureuil pour dépouiller l'arbre et constituent le fonctionnement récurrent de l'histoire qui peut amener l'élève à faire mention aux étapes précédentes pour percevoir l'ironie dans l'attitude dissociative de l'écureuil. Mais on pourrait également penser que ces autojustifications permettent simplement à l'écureuil de se trouver des excuses pour manger les éléments de l'arbre, par gourmandise ou par faiblesse, sans aucune autre intention de provoquer un décalage entre son discours et ses actes. C'est pourtant ce décalage qu'il est demandé aux élèves de comprendre dans le questionnaire et les résultats montrent que peu d'élèves semblent saisir le caractère paradoxal de son discours.

Question Q5 :

Comment l'écureuil explique-t-il son comportement ?

- L'écureuil pense qu'il a raison
- Il y a des pommes de pin à l'infini
- L'arbre est son ami
- Une pomme de pin est faite pour être mangée

Q5	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	1	1	3	2	2	1	10
Réponse 2	1	0	0	3	3	1	8
Réponse 3	11	7	5	4	1	4	32
Réponse 4	7	2	3	4	3	3	22
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 9 : Relevé des réponses des élèves à la question Q5

En effet, pour la question Q5, seuls 12% des élèves répondent que l'écureuil se comporte ainsi parce qu'il pense avoir raison de dire et répéter qu'il peut prendre encore et encore mais la majorité d'entre eux estime que le fait qu'ils soient amis justifie son comportement, cela reflète peut-être l'importance qu'a cette amitié pour eux ou plus simplement le fait qu'il ne cesse de répéter que l'arbre est son ami et que les élèves aient alors coché cette réponse par automatisme sans faire le lien avec la question posée.

Question Q8 :

Quand l'écureuil dit « *quelqu'un va bien finir par les manger* », est-ce que :

- l'écureuil est en train de voir qu'un autre animal les mange
- l'écureuil cherche une excuse pour toutes les manger lui-même
- forcément, les pommes de pin seront toutes mangées finalement

Q8	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	1	1	0	1	0	1	4
Réponse 2	7	4	4	5	6	3	29
Réponse 3	13	5	7	7	2	5	39
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 10 : Relevé des réponses des élèves à la question Q8

Ils sont un peu plus nombreux à avoir repéré le double discours de l'écureuil puisque 40% d'entre eux ont répondu à la question Q8 que l'écureuil se cherche une excuse pour manger toutes les pommes de pin lui-même. Mais un plus grand nombre d'élèves pense qu'il dit cela parce qu'elles vont forcément être toutes mangées, ce qui est vrai d'ailleurs, ces élèves prennent davantage en compte ses actions répétitives que ses propos et s'appuient alors sur le sens global de l'histoire qui prouve cette assertion.

Question Q9 :

« *Il a plein de petites aiguilles sur ses branches* », cela signifie que :

- l'arbre reste joli
- il va survivre
- il y aura à manger pour l'écureuil
- c'est encore son ami

Q9	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	0	1	0	2	0	1	4
Réponse 2	3	0	2	3	1	2	11
Réponse 3	9	5	6	6	5	6	37
Réponse 4	9	4	3	2	2	0	20
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 11 : Relevé des réponses des élèves à la question Q9

Et pour la question Q9, 45% des réponses correspondent au décalage entre le discours et les actes de l'écureuil, c'est-à-dire que ces élèves comprennent que, lorsqu'il dit qu'il y a plein de petites aiguilles sur les branches, cela signifie qu'il aura à manger pour lui.

Pour le deuxième groupe de questions cherchant à déterminer la compréhension de l'ironie, je m'appuie sur les questions Q11 et Q12 qui portent sur le sens global de l'histoire et qui touchent à la portée ironique de l'ensemble du récit. La question Q11 concerne la chute de l'histoire et constitue une large ellipse sur ce qui pourrait arriver à l'écureuil, que le lecteur doit inférer à

partir de ce qui est arrivé à l'arbre et la question Q12 veut montrer que le caractère paradoxal du discours de l'écureuil l'a finalement amené à piller son arbre.

Question Q11 :

Qu'est-ce qu'il va arriver à l'écureuil ?

- les enfants vont devenir amis avec l'écureuil
- les enfants vont prendre soin de lui
- les enfants vont faire du mal à l'écureuil

Q11	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Réponse 1	1	1	0	0	2	1	5
Réponse 2	10	8	5	9	3	7	42
Réponse 3	10	2	5	3	3	1	24
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 12 : Relevé des réponses des élèves à la question Q11

Une petite partie des élèves, 29% de l'échantillon, comprend que les enfants vont lui faire du mal alors que la moitié d'entre eux pense qu'ils vont prendre soin de lui. Pour inférer l'implicite de cette dernière phrase qui consiste à penser que les enfants vont traiter l'écureuil de la même manière que celui-ci s'est occupé de son arbre, peut-être que certains enfants reculent devant cette conséquence car, pour eux, il est impossible de faire du mal à un écureuil.

Question Q12 :

Finalement,

- l'écureuil a bien pris soin de l'arbre
- l'écureuil a utilisé l'arbre
- l'écureuil est devenu ami avec l'arbre

Q12	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
-----	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-------

Réponse 1	2	1	0	5	1	1	10
Réponse 2	15	6	11	6	6	7	51
Réponse 3	3	2	0	2	1	1	9
Effectif	26	13	11	14	9	9	82

Tableau 13 : Relevé des réponses des élèves à la question Q12

Par contre, 62% pensent l'écureuil a utilisé l'arbre et seuls 13% d'entre eux estiment qu'il en a pris soin, on peut dire qu'une grande partie des élèves a compris la conséquence finale du ressort ironique de la contradiction.

En conclusion pour cette première question de recherche, on peut à nouveau penser que les deux premières entraves à cette étude sont la passation du questionnaire à la suite de la lecture complète de l'histoire, en ce qui concerne l'hypothèse sur la compréhension des présuppositions et aussi la distinction entre les inférences logiques et pragmatiques, ce qui fait apparaître une limite du protocole de la recherche ainsi que le faible effectif de l'échantillon. La faible réussite pour l'hypothèse 3 montre une compréhension partielle et assez disparate des propos ironiques. Il semblerait que pour les deux premières questions, les élèves s'appuient à la fois sur le texte qui répète que l'écureuil et l'arbre sont amis et qu'à la fin, on constate bien que toutes les pommes de pin sont mangées. Si la majorité d'entre eux a bien saisi que l'écureuil a utilisé les ressources de l'arbre, ils n'ont pas interprété pour autant que cela pourrait causer du mal à cet arbre et que c'est ce que les enfants vont lui faire subir à la fin, ils ont peut-être gardé l'idée que les deux sont amis et que cela se passe ainsi dans la nature. L'ellipse finale n'a vraiment pas été comprise puisque la réponse majoritaire est que les enfants vont bien s'occuper de l'écureuil. Dans l'ensemble, la compréhension de l'ironie de cet album n'est pas très assurée pour des élèves âgés entre 7 et 8 ans, ce qui correspond à de nombreuses études, comme, par exemple, celles de Oakhill et Cain en 2004, Van den Broeck et al. en 2005 et Florit et al. en 2011 qui montrent que, même si des enfants arrivent à produire et comprendre certains propos ironiques dès l'âge de 5-6 ans dans des contextes favorables, la perception de l'ironie en elle-même semble être identifiée plus tardivement entre 8 et 13 ans (Dupin de Saint-André, 2011).

4.2. Deuxième question de recherche

QR2 : Dans quelle mesure les interactions langagières lors d'une lecture explicative d'un album auprès d'élèves de cycle 2 permettent-elles d'améliorer la compréhension de l'implicite de l'album ?

4.2.1 H2.1 : Lorsque les enseignants rendent explicite un élément implicite du texte, cet élément est mieux compris par les élèves.

Pour cette deuxième question de recherche, je m'appuie sur les transcriptions des séances et sur les descriptions effectuées auparavant afin de comparer la progression des résultats de chaque classe en fonction des modalités de traitement par les enseignants des thèmes suivants concernant l'implicite :

- les effets de répétition qui permettent à l'ironie de se déployer jusqu'au paroxysme de la dernière phrase « C'est fragile un écureuil, il faut en prendre bien soin ! » qui correspond à la chute de l'histoire et qui est présentée comme suffisant en soi pour permettre au lecteur d'inférer l'implicite : les enfants vont faire subir à l'écureuil le même sort que celui qu'il a infligé à son arbre. Si cette dernière page a suscité de nombreuses réactions auprès des enfants, leurs résultats à la question Q11 nous éclaireront sur leur compréhension de cet implicite
- les contradictions entre les propos de l'écureuil lorsqu'il répète qu'il faut prendre soin de son arbre et ses actes qui consistent à le détruire peu à peu et qui aboutissent finalement à la conclusion implicite de la question Q12
- les excuses que se cherche l'écureuil pour dépouiller l'arbre et que les questions Q5, Q8 et Q9 ont cherché à relever

Nous retrouvons ici les questions qui avaient été traitées dans la partie précédente et qui avaient servi à déterminer si des élèves de CE1-CE2 sont capables de comprendre l'ironie de ce texte. Nous avons alors constaté une compréhension assez faible et instable pour l'ensemble des interprétations possibles du discours paradoxal de l'écureuil. Il s'agit d'une réflexion vraiment complexe au vu de l'âge des enfants et les échanges dans les différentes classes montrent une certaine difficulté de la part des enseignants à traiter ces sujets.

La première question du questionnaire portait sur l'interprétation de la phrase-refrain de l'histoire « C'est fragile un arbre, il faut en prendre bien soin ! ».

Question Q1 :

Quand l'écureuil dit « *C'est fragile un arbre, il faut en prendre bien soin* », il veut dire que :

- l'arbre est malade
- on doit faire attention à ce qui est fragile
- l'arbre est fragile comme un verre

Q1	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Pré-test	14	5	9	4	6	8	46
Post-test	22	5	11	9	7	6	60
écart	8	0	2	5	1	-2	14

Tableau 14 : Relevé des réponses des élèves à la question Q1

Plus de la moitié des élèves avait compris qu'il faut donc faire attention à ce qui est fragile et c'est la question qui a connu la deuxième meilleure augmentation en terme de réussite entre la première lecture et l'évaluation à la suite de la séance explicative, c'est un sujet qui a été traité de manière inégale dans l'ensemble des classes, certaines enseignantes l'ont vraiment explicité, d'autres l'ont à peine cité. En tout cas, la phrase a très souvent été relevée par les élèves sans avoir toujours de retour de la part de l'enseignante pour autant. Cette phrase est pourtant la base du récit et son caractère récurrent introduit peu à peu l'ironie du sort qui sera réservé à l'écureuil à la fin de l'histoire lorsque les enfants la mentionneront et le placeront ainsi en position de victime. La question Q11 en explore la compréhension par les élèves :

Question Q11 :

Qu'est-ce qu'il va arriver à l'écureuil ?

- les enfants vont devenir amis avec l'écureuil
- les enfants vont prendre soin de lui
- les enfants vont faire du mal à l'écureuil

Q11	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
-----	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-------

Pré-test	10	2	5	3	3	1	24
Post-test	10	5	4	8	0	7	34
écart	0	3	-1	5	-3	6	10

Tableau 15 : Evolution des réponses à la question Q11 entre les deux passations

Ce phénomène répétitif n'a pas forcément été relevé lors des séances en classe et l'on remarque que les classes dont les résultats ont baissé pour la question Q11 sont les classes 3 et 5 où les élèves avaient cité l'effet de la structure répétitive mais cela n'avait pas été relevé par leur enseignante. Pour la classe 3, par exemple, on entend : « l'écureuil dit tout le temps des excuses » et « Moi, j'ai bien aimé l'histoire parce que, il cherchait presque tout le temps des excuses » ou encore « J'ai bien aimé parce que j'aime bien les histoires et parce qu'il arrêtait pas de s'arrêter », « je n'ai pas aimé parce que c'est trop répétitif », l'enseignante ne reprend pas ces remarques mais passe à un autre sujet. Dans la classe 5, c'est l'enseignante qui tente d'approcher ce raisonnement en disant : « On a l'impression qu'il répète un petit peu la même chose que ce qui nous a dit tout à l'heure avec des pommes de pin, sauf pour les aiguilles. » sans parvenir à ses fins pour autant.

Alors que pour les classes qui ont amélioré leur score de la question Q11, on note 2 démarches différentes : l'enseignante de la classe 4 avait rendu les élèves attentifs à cet effet plusieurs fois au cours de la séance en disant : « Est-ce qu'on a déjà entendu une phrase pareille ? » et « Qui peut me dire quand est-ce qu'on a entendu cette phrase-là ? », puis plus loin « Est-ce que cela vous rappelle quelque chose ? » avant de faire répéter toutes les étapes en renommant chaque partie utilisée par l'écureuil, « Est-ce-qu'il avait fait pareil pour... ? » alors que l'enseignante de la classe 6 n'a évoqué qu'une seule fois ce caractère répétitif en disant « C'est pas ce qu'il a déjà dit avec les pommes de pin ? » et « Alors qu'est-ce-qu'on peut imaginer à propos des aiguilles ? ». Par contre elle a bien explicité ce qui va arriver à l'écureuil à la fin de l'histoire en demandant aux élèves pourquoi il a eu peur des enfants, voici un petit extrait des échanges :

M : « Pourquoi est-ce-qu'il ne croit pas qu'ils vont prendre soin de lui ? »

E : « Parce qu'il a fait pareil avec l'arbre »

M : « Parce que, très bien, parce que lui, il a fait exactement la même chose avec son arbre, il n'en a pas pris soin du tout ! »

On constate ainsi que ces deux dernières ont procédé à une explicitation plus ou moins appuyée des informations du texte afin de faire percevoir aux élèves l'effet ironique de la répétition ou la mention de cette phrase.

Nous allons à présent analyser le traitement appliqué par les enseignantes sur le discours contradictoire de l'écureuil, entre ce qu'il dit et ce qu'il fait. Pour cela, nous évoquerons l'évolution des résultats de la question Q12 entre les deux passations.

Question Q12 :

Finalement,

- l'écureuil a bien pris soin de l'arbre
- l'écureuil a utilisé l'arbre
- l'écureuil est devenu ami avec l'arbre

Q12	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Pré-test	15	6	11	6	6	7	51
Post-test	18	9	9	13	5	9	63
écart	3	3	-2	7	-1	2	12

Tableau 16 : Evolution des réponses à la question Q12 entre les deux passations

Pour cette question qui a été le mieux réussie par l'ensemble des élèves lors des deux passations avec une nette augmentation entre les deux, ce qui signifie que c'est sans doute la conclusion qui leur paraît la plus logique, on peut relever deux points :

- Pour l'une des classes qui ont vu baisser leur résultat à cette question entre les deux passations, au début de la séance de la classe 3, lorsque plusieurs élèves disent que l'écureuil a pris soin de son arbre, l'enseignante n'apporte pas de feedback, et, à la fin, elle demande quel est le caractère/comportement de l'écureuil sans vraiment apporter une réponse claire. Quant à l'enseignante de la classe 5 qui passe un long moment en introduction à essayer de faire comparer le lien entre l'écureuil et l'arbre avec l'attention qu'on peut porter à ses amis et voyant que les élèves n'y contribuent pas correctement, elle tente d'y revenir à la fin en disant : « L'écureuil, il a pas fait attention à l'arbre, il a continué de prendre un petit peu, puis un petit peu, un petit peu de pommes de pin et puis il y en avait plus. Pareil pour les

aiguilles et au final, et ben il a tout pris, il a pris beaucoup trop. Est-ce que l'écureuil semble le savoir ? ». Certains élèves répondent « Non » et elle répond : « Toi tu penses non ? Alors on va refaire le questionnaire de tout à l'heure. » sans apporter de conclusion claire.

- Pour la classe 4 qui a connu une très forte augmentation de bonnes réponses à cette question Q12, on note que l'enseignante insiste vraiment sur cette contradiction et la fait apparaître plusieurs fois au cours de la séance, en voici quelques extraits :

Au début en parlant des pommes de pin :

P : Au début l'écureuil est-ce qu'il a dit qu'il allait toutes les manger ?

E : Non.

P : Non. Et qu'est-ce qu'il est en train de dire là maintenant l'écureuil ? Est-ce qu'il dit qu'il va toutes les manger ou qu'il va pas toutes les manger ?

E : Inaudible.

P : Il va toutes les manger mais est-ce ce qu'il a dit juste avant ?

E : Non.

P : Or pourquoi à un moment il dit qu'il faut pas toutes les manger et maintenant il les mange toutes ? Pourquoi il fait ça ?

Puis plus tard, en parlant du tronc,

P : Parce que l'écureuil, qu'est-ce qu'il disait de l'arbre ?

E : Il disait qu'il faut bien en prendre soin parce que c'est un ami.

P : Il disait qu'il faut en prendre soin parce que c'est un ami.

E : Il a dit que c'est fragile.

P : Et il a dit en plus que c'était fragile.

E : Maintenant il a tué l'arbre.

P : En fait alors est-ce que l'arbre c'était vraiment son ami ?

EEE : Non.

Et à la fin :

E : Parce que c'est fragile un écureuil, il faut en prendre soin

P : Oui.

E : Bien soin. C'est ce qu'il a dit pour l'arbre, mais il a pas fait.

P : Elle a tout dit. En fait l'arbre, la dernière phrase, c'est l'écureuil qui dit « C'est fragile un écureuil, il faut en prendre bien soin ». Il a dit, l'écureuil a dit exactement la même chose de l'arbre et est-ce qu'il a pris soin de l'arbre ?

EE : Non.

P : Pas du tout, il a pas du tout pris soin, donc l'arbre est-ce que c'était l'ami de l'écureuil ?

EE : Non.

P : Il a voulu en

EE : Profiter.

- Pour les autres classes, parfois les enseignantes évoqué des exemples de la vie courante où l'on prend soin et comment on prend soin de quelque chose ou quelqu'un, mais la plupart du temps, elles énoncent clairement que l'écureuil n'a pas pris soin de l'arbre car il a tout mangé.

On constate donc un lien entre le fait que l'enseignante ait pris en compte l'auto contradiction comme modalité pouvant amener vers l'ironie et une meilleure compréhension de cet aspect par ses élèves.

La dernière analyse porte sur les excuses citées par l'écureuil afin de justifier son comportement grâce à l'interprétation de l'évolution des résultats aux questions suivantes :

Question Q3 :

« *il ne faut pas manger toutes les pommes de pin d'un coup !* », cela veut dire :

- on n'a pas le droit de les manger
- on peut en manger quelques-unes
- on a le droit de les manger toutes, mais l'une après l'autre
- on peut en manger autant qu'on veut

Question Q5 :

Comment l'écureuil explique-t-il son comportement ?

- L'écureuil pense qu'il a raison
- Il y a des pommes de pin à l'infini
- L'arbre est son ami
- Une pomme de pin est faite pour être mangée

Question Q8 :

Quand l'écureuil dit « *quelqu'un va bien finir par les manger* », est-ce que :

- l'écureuil est en train de voir qu'un autre animal les mange
- l'écureuil cherche une excuse pour toutes les manger lui-même
- forcément, les pommes de pin seront toutes mangées finalement

Q3	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Pré-test	4	1	1	2	0	1	9
Post-test	3	1	1	2	2	3	12
écart	-1	0	0	0	2	2	3

Tableau 17 : Evolution des réponses à la question Q3 entre les deux passations

Q5	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Pré-test	1	1	3	2	2	1	10
Post-test	3	2	3	3	4	1	16
écart	2	1	0	1	2	0	6

Tableau 18 : Evolution des réponses à la question Q5 entre les deux passations

Q8	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Total
Pré-test	7	4	4	5	6	3	29
Post-test	16	3	10	8	5	4	46
écart	9	-1	6	3	-1	1	17

Tableau 19 : Evolution des réponses à la question Q8 entre les deux passations

On remarque une absence de significativité pour l'évolution des résultats aux questions 3 et 5, mais la question Q8 a été le mieux comprise et celle qui a connu la meilleure augmentation entre les deux passations avec une dispersion très importante entre les classes. Dans la classe 1 où les résultats ont le plus progressé, c'est l'enseignante qui cite une seule fois que l'écureuil se donne une excuse pour manger encore, l'essentiel de son discours portait sur le fait de prendre soin de quelqu'un ou de quelque chose. On pourrait en dire de même pour l'enseignante de la classe 3 dont les résultats ont augmenté, elle n'en parle qu'une seule fois en répétant une

intervention d'un élève cette fois-ci. Les élèves de la classe 4 ont aussi légèrement progressé, leur enseignante a pourtant insisté à plusieurs reprises sur les raisons de l'écureuil en montrant bien le caractère répétitif des excuses qu'il trouve. Dans une des classes qui ont vu baisser leur score, les élèves de la classe 5 avaient déjà énoncé le fait que l'écureuil se trouve des excuses dès le début de séance sans avoir reçu de feed-back de la part de leur enseignante. Les deux autres enseignantes avaient pourtant montré à plusieurs reprises que le discours de l'écureuil lui permettait de s'auto justifier, donc se trouver des excuses mais les résultats des classes n'ont pas été améliorés pour autant. On peut dire que le fait d'explicitier le caractère ironique de ces autojustifications ne permet pas forcément de mieux les faire comprendre aux élèves qui restent sans doute assez indifférents à cet implicite et n'arrive peut-être pas à traiter ces énoncés de manière aussi fine.

Pour conclure cette partie, on peut dire qu'une explicitation plus importante de la part des enseignants a peut-être permis à leurs élèves de mieux cerner l'implicite d'un énoncé par son caractère répétitivement contradictoire mais que les questions portant sur le fait que l'écureuil se trouve des excuses ont été plus difficiles à aborder et à interpréter. On peut parfois être surpris par certains écarts entre les deux passations qui pourraient être attribués à différents facteurs, le fait de devoir répondre deux fois au même questionnaire n'est pas forcément motivant pour les élèves, certains y répondent peut-être de manière désinvolte ou aléatoire, et cela reste un exercice assez difficile pour eux.

On peut supposer que la réussite aux questions de compréhension globale Q11 et Q12 provient à la fois d'une explicitation claire et appuyée de la part des enseignants concernant cet implicite mais également de l'effet de répétition qu'a utilisé l'auteur pour nous mener vers son message. A contrario, les classes qui ont vu leurs résultats baisser pour ces réponses, n'ont pas eu d'explication ou pas suffisamment claire à propos du sens global de l'histoire de la part de leur enseignant jusqu'à peut-être les faire douter de leurs réponses.

4.2.2 H2.2 : La présence de discours stabilisateurs de la part de l'enseignant influe sur la compréhension des élèves.

D'une manière générale, les interactions entre élèves et enseignant s'adressent à l'ensemble de la classe et on peut se demander dans quelle mesure, les informations construites lors de ces discours sont effectivement saisies et intégrées par tous les élèves, notamment dans le cas

présent où la plupart des séances se présentent sous forme de discussions diverses à propos de l'histoire. La plupart de enseignants questionne pour obtenir des réponses mais aussi pour donner à voir des savoirs que les élèves doivent intégrer et dans les séances étudiées, on peut se demander ce qu'en retiennent les élèves, surtout ceux qui ne participent pas régulièrement. De plus, dans de nombreuses situations, on peut constater des échanges sans réponse de la part de l'enseignant, ce qui peut encore obscurcir la compréhension. En effet, le silence de l'enseignante peut être interprété comme approbation et le fait de ne pas confirmer ni infirmer les différentes réponses peut mener à un malentendu sociocognitif. Dans les différentes transcriptions, j'ai ciblé les apports clairs et relevé les énoncés que je considère comme stabilisateurs de la part des enseignants concernant les implicites essentiels de cette histoire et je vais les comparer en fonction de l'évolution des résultats entre les deux passations dans un ordre croissant qui place les classes en partant de celle qui n'a pas vu augmenté ses résultats entre le premier et le deuxième questionnaire jusqu'aux deux dernières qui ont connu une nette amélioration entre les deux passations et je me réfère au tableau suivant qui relève les scores moyens des 6 classes lors de chaque passation du questionnaire et qui ont été calculés en faisant la moyenne des nombres de bonnes réponses pour chaque élève :

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6
Pré-test	4,1	3,7	6,4	3,7	5,1	4,8
Post-test	6	3,8	7,4	5,7	5,8	6,8
Ecart	1,9	0,1	1	2	0,7	2

Tableau 20 : Score moyen de chaque classe et écart entre les deux passations du questionnaire

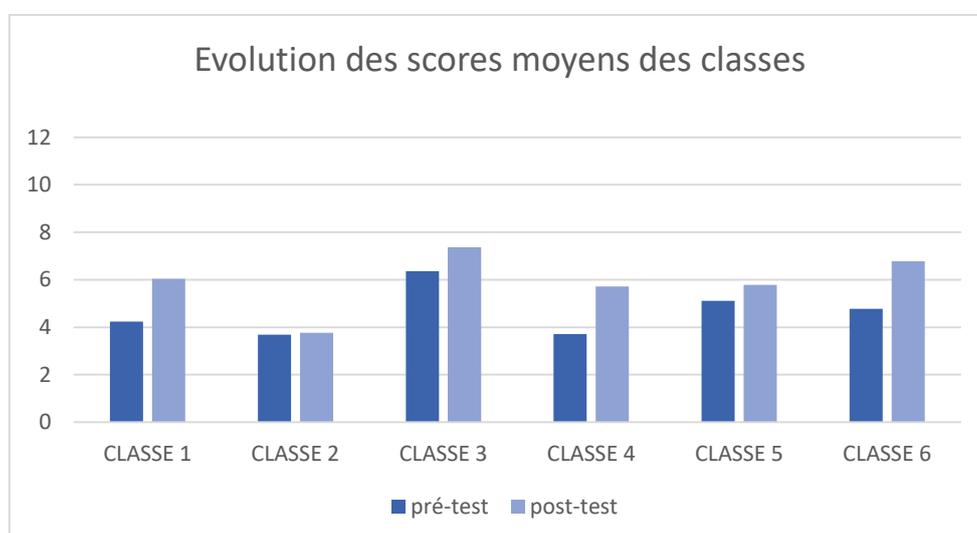


Figure 2 : Evolution des scores moyens de chaque classe

La classe 2 est celle qui a eu les résultats les plus faibles et qui n'ont d'ailleurs pas progressé lors de la deuxième passation. Ne disposant que de la moitié de la séance et n'y constatant pratiquement aucun discours stabilisateur, à part une seule phrase disant que l'écureuil se cherche des excuses, je ne peux pas vraiment en tenir compte ici.

La suivante concerne la classe 5 dont l'enseignante a posé un grand nombre de questions pertinentes aux élèves mais qui n'ont presque jamais eu de réponses, et lorsqu'elle tentait de clarifier les intentions de l'écureuil par exemple, elle s'y prenait d'une manière très hésitante en employant par deux fois l'expression « on a l'impression » pour guider les élèves vers une interprétation qui n'a pas abouti et qu'elle n'a pas approfondie. Cela se traduit par des résultats stagnants ou en baisse pour 7 questions et montre que son discours n'a fait que jeter le trouble auprès des élèves. En voici quelques extraits :

M : On a l'impression qu'il répète un petit peu la même chose que ce qui nous a dit tout à l'heure avec des pommes de pin, sauf pour les aiguilles.

M : Ici, en fin de compte, on a l'impression qu'à la fin de notre histoire, on nous dit qu'il faut faire attention à la nature, à l'environnement qui nous entoure. L'écureuil, il a pas fait attention à l'arbre, il a continué de prendre un petit peu, puis un petit peu, un petit peu de pommes de pin et puis il y en avait plus. Pareil pour les aiguilles et au final, et ben il a tout pris, il a pris beaucoup trop.

Arrive la classe 3 dont l'enseignante n'a ni expliqué le déroulement de l'histoire, ni corrigé les premiers résumés de élèves, ni apporté d'autre discours stabilisateur que la conclusion finale en disant qu'il faut protéger la nature et respecter ses amis ; cette classe obtient pourtant les meilleurs résultats à chaque passation et donc une marge de progression plus faible.

L'enseignante de la classe 1 a travaillé sur le sens global de l'histoire tout au long de la séance qu'elle a ponctué plusieurs fois de longues phrases permettant de fixer certaines informations

M : il n'a pas pris soin de l'arbre car il lui a mangé toutes ses racines et que ses racines, effectivement, on a appris que les racines d'un arbre ce sont, c'est un peu comme sa colonne vertébrale

M : L'écureuil, lui il est très très gourmand, il a très envie de plein de choses, de pommes de pin, des aiguilles, des branches, des racines, il grignote tout. Donc il sait que ce n'est pas bien car ça ferait du mal à l'arbre et qu'on sait que la nature il faut en prendre soin mais il en a quand même très envie

M : il voudrait que ce soit que lui, effectivement il voudrait encore en manger et il essaie de se donner des excuses et de se dire de toute façon y'a quelqu'un qui va les manger, donc autant que ce soit moi. Il est vraiment très gourmand, c'est difficile parfois.

M : ils vont essayer de faire le même mal que l'écureuil a fait à l'arbre

Les classes 4 et 6 ont obtenu la même augmentation en moyenne et on constate une forte proportion de discours stabilisateur de la part de chacune de leur enseignante, avec une différence dans la forme du questionnement utilisé.

D'une manière classique, l'enseignante de la classe 4 pose des questions auxquelles elle apporte toujours une réponse en reformulant par des phrases claires ou simplement en répondant par l'affirmative ou la négative. Elle propose très souvent au cours de la séance de phrases de rappel et relève régulièrement ce que disent les élèves comme on peut le lire dans ces extraits :

P : Avec les pommes de pin. Vous vous rappelez, il avait dit avec les pommes de pin attention il ne faut pas toutes les manger et qu'est-ce qu'il a fait l'écureuil avec les pommes de pin ?

P : Est-ce qu'il a fait pareil pour les petites branches ?

EEE : Oui.

P : A chaque fois il commence par dire je vais en prendre

P : Vous avez vu un peu ce qu'il dit, c'est comme s'il avait profité de l'arbre

Elle a ainsi relevé tous les implicites qui figuraient dans le questionnaire et on remarque que ce sont les dernières questions portant sur le sens global qui ont connu la meilleure augmentation pour ses élèves.

Tandis que l'enseignante de la classe 6 adopte un autre mode de fonctionnement qui consiste à poser des questions qu'elle laisse en suspens afin que les élèves terminent sa phrase mais qu'elle reprend après eux. Elle s'appuie sur une démarche répétitive d'explication tout au long de l'histoire, elle pose systématiquement les trois mêmes questions à propos du personnage, à savoir « Que veut-il ? », « Que sait-il ? » et « Que croit-il ? » puis elle répète systématiquement la bonne réponse. On peut considérer cela comme un fort discours stabilisateur parce que les élèves entendent tous la bonne réponse pour chaque sujet évoqué, la plupart d'entre eux ayant contribué à la construction des bonnes réponses. De plus, en distinguant parfois ce que croit l'écureuil et ce qu'il sait, elle tente de faire comprendre ses intentions et son double discours.

Je rajoute ici un élément de réflexion supplémentaire qui concerne les classes 5 et 6 que j'ai pu observer et filmer et qui concerne cette notion de discours stabilisateur que je trouvais très appuyé pour l'enseignante de la classe 6 par le fait qu'elle répète systématiquement les paroles des élèves et qu'elle adopte une structure très répétitive qui pourrait amener les élèves à bien intégrer les informations au fur et à mesure mais qui était très hésitante chez l'enseignante de la classe 5 par ses questions auxquelles elle n'apporte pas vraiment de réponse stable ce qui amène les élèves à conserver leur première interprétation.

J'ai comparé les résultats des élèves de ces deux classes et constaté que la moyenne des élèves de la classe 6 avait considérablement augmenté et que les écarts entre les élèves avait diminué alors que, pour la classe 5, la moyenne des élèves a stagné et l'écart entre les élèves s'est élargi. Cela montre peut-être l'efficacité d'un discours plus stabilisateur sur la compréhension des élèves.

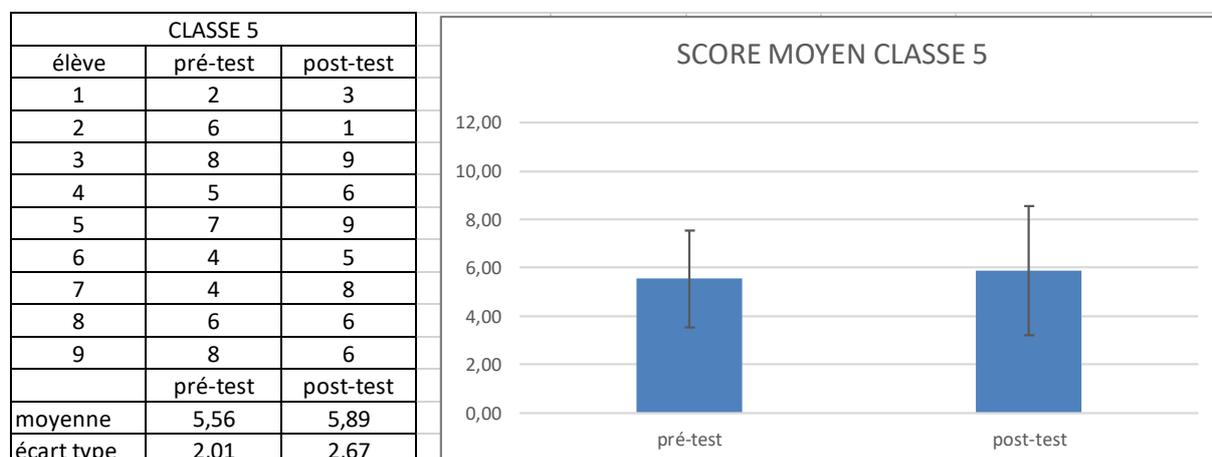


Figure 3: Evolution des scores moyens et de l'écart-type de la classe 5



Figure 4 : Evolution des scores moyens et de l'écart-type de la classe 6

Sur l'ensemble des 6 classes étudiées, nous observons ici ce qui pourrait être un impact d'un discours stabilisateur de la part de l'enseignant sur l'évolution des résultats des élèves car ceux qui ont le plus progressé sont ceux auxquels l'enseignante a apporté une grande quantité d'informations claires et solides en s'appuyant et reprenant souvent les énoncés des élèves. S'il est évident que la séance explicative a permis d'améliorer la compréhension de l'implicite par les élèves grâce à des facteurs divers comme la relecture, l'explication du lexique ou encore l'acquisition de connaissances plus transversales, il apparaît tout de même que l'analyse collective guidée par l'enseignant a une part importante dans les progrès observés. Cela semble indiquer que les interactions langagières ont des effets sur la compréhension de l'implicite par les élèves et que ces effets peuvent être variables et dépendent aussi bien des sujets traités que des démarches employées par l'enseignant. Si les stratégies d'explicitation ont été un peu plus floues car il s'agissait ici d'une notion complexe et difficile à appréhender par les enseignantes, on peut noter que le fait de fixer certains points de manière claire et rigoureuse permet d'améliorer la compréhension des élèves.

5. CONCLUSION

L'objectif de notre étude était de déterminer si des élèves CE1-CE2 étaient en capacité de comprendre le contenu implicite d'un récit après simple lecture puis d'analyser dans quelle mesure la nature des échanges oraux lors de la séance explicative de l'album peut influencer sur la compréhension de cet implicite. Compte tenu du nombre restreint des classes de notre échantillon et en l'absence de tests de significativité, les résultats quantitatifs ne peuvent en l'état être considérés comme valides. Ce travail exploratoire sera néanmoins poursuivi dans le cadre de la recherche IMPEC. Ces premières analyses pourraient toutefois mener vers d'autres

recherches afin d'apporter aux enseignants des propositions de réflexion sur l'enseignement précoce des inférences par exemple ou plus généralement sur la détection et l'interprétation des implicites qui constituent une des difficultés majeures pour les élèves car elles entravent leur compréhension des textes et des échanges oraux.

En ce qui concerne la première question de recherche qui cherchait à percevoir la compréhension de l'implicite par les élèves, nous avons constaté que l'interprétation des mots « encore » et « aussi » ne semble pas aussi évidente qu'on ne pourrait le penser pour des élèves de 7-8 ans, même s'il faut tenir compte de la difficulté qu'ils ont eue à discerner dans le questionnaire la bonne réponse parmi des propositions très fines et très proches l'une de l'autre au niveau lexical. Effectivement, l'hypothèse H1.1 n'a pas pu être vérifiée en ce qui concerne le fait que l'interprétation du terme « aussi » arriverait plus tard dans le développement de l'enfant que celle du terme « encore » mais les résultats tendent à montrer le développement de l'acquisition de ces présuppositions avec l'âge. Le choix des questions portant sur les inférences logiques et pragmatiques n'a pas permis de confirmer l'hypothèse H1.2 : « les inférences logiques sont mieux comprises que les inférences pragmatiques » et il n'y a pas de doute ici que le fait de répondre à ces questions alors qu'ils connaissent l'intégralité de l'histoire a constitué un biais important dans l'élaboration de leurs réponses. On peut pourtant se demander quelles sont les inférences qu'il est réellement nécessaire d'élaborer pour comprendre et quels sont les processus les plus efficaces qu'il s'agirait d'enseigner en classe afin d'aider au mieux les élèves dans cette opération. Quant à l'hypothèse H1.3 énonçant le fait que l'ironie devrait être comprise par des enfants de 7/8 ans, les résultats au questionnaire laissent à penser que cette compréhension de l'ironie reste encore très incertaine et on constate également que les enregistrements effectués dans les classes révèlent une faible fréquence des échanges oraux sur ce type précis d'implicite. Cela reste une notion complexe à aborder et à comprendre, peu d'élèves ont saisi le caractère paradoxal du discours de l'écureuil qui est un implicite très subtil à analyser mais un plus grand nombre d'entre eux a compris la composante axiologique du récit au vu des réponses données aux dernières questions sur la fin et la morale de l'histoire.

Pour la deuxième question de recherche qui se proposait de mesurer l'influence des interactions langagières sur l'évolution de la compréhension de l'implicite par les élèves, la première hypothèse supposant qu'une meilleure explicitation de la part des enseignants pourrait améliorer la compréhension de certaines informations implicites du texte n'a pas pu être suffisamment vérifiée car la grande quantité de ces énoncés implicites n'a été abordée que

rarement et de manière très inégale par les enseignants. Par contre, l'hypothèse H2.2 concernant la présence de discours stabilisateurs a permis de déceler que le fait de répéter de manière compréhensible les propos des élèves ou d'explicitier de façon claire les inférences que l'on peut faire d'un énoncé semble être profitable à la compréhension des implicites par l'ensemble des élèves et que certaines pratiques laissant des questionnements ouverts peuvent avoir des effets négatifs sur cette compréhension. On pourrait ainsi rapprocher ce constat de la conclusion de l'étude de Viriot-Goeldel et Crinon sur la non automaticité de la construction de la signification d'un récit qui contribue à brouiller les repères des lecteurs et sur la nécessité d'identifier des conditions nécessaires à l'appropriation du non-dit d'un texte par les élèves (Viriot-Goeldel & Crinon, 2015).

L'album support de ce travail *Un peu beaucoup* a été révélateur de nombreuses difficultés aussi bien pour les élèves que pour les enseignants dont les pratiques décrites auparavant ont été très variées. Les résultats du questionnaire montrent une compréhension de l'implicite très moyenne de la part de l'ensemble des élèves avec des écarts assez variables selon les classes ainsi qu'entre les deux passations. Mais cela peut aussi signifier que ce questionnaire est assez difficile pour ces élèves et que le fait de le repasser une deuxième fois a certainement agi sur leur motivation, sans compter la part de réponses aléatoires que l'on peut trouver dans ce genre d'épreuve. Si la plupart des séances étaient bâties selon une modalité de débat interactif qui suit la chronologie du récit, le fait de stabiliser les informations ou au contraire de laisser des questions ouvertes semble avoir joué un rôle dans l'intégration de celles-ci par les élèves des classes 3, 4, 5 et 6. On pourrait aussi penser que le vécu des classes dans le domaine du développement durable par exemple ou encore dans l'entraînement éventuel à déterminer la morale d'une histoire a pu intervenir dans l'élaboration de certaines réponses qui ne provenaient pas uniquement des interactions langagières de la séance explicative. On suppose également qu'il existe une part de variabilité individuelle importante puisque ce genre de texte relativement long impose un traitement optimal des informations lors de chaque étape avant d'aboutir à un modèle de situation cohérent.

Pour moi, une limite essentielle dans cette étude semble être le fait de tester la compréhension des élèves par le biais d'un questionnaire dont j'ai déjà relevé plusieurs fois que cela nécessite de grandes capacités d'attention et de mémoire de travail et ne révèle peut-être pas fidèlement ce que chaque élève a pu comprendre à un moment donné et auquel les élèves devaient répondre alors qu'ils connaissaient déjà la globalité de l'histoire en ce qui concerne la première question de recherche au moins, ce qui les obligeait alors à inhiber une partie de leurs connaissances et

à évoquer les pensées de l'écureuil afin d'effectuer une inférence. La modalité d'un rappel de récit individuel aurait permis de cerner plus précisément le niveau de compréhension et de maturité de chacun par rapport à ces notions implicites et aurait apporté davantage d'informations sur les processus métacognitifs utilisés ainsi que sur l'impact des émotions que pourraient éprouver certains élèves vis-à-vis du personnage et des inférences qu'ils pourraient faire à propos de ses états mentaux. Plus généralement, les chercheurs reconnaissent l'importance des compétences langagières orales précoces dans le développement de la compréhension, une série d'études menées par Kendeou, Bohn-Gettler, White & van den Broek a démontré l'importance de l'apprentissage précoce de l'expression orale de haut niveau (Bianco et al., 2010). Ils ont montré, d'une part, que les compétences inférentielles se développent très tôt et de manière comparable d'un média à l'autre et, deuxièmement, que ces compétences contribuent de manière indépendante et significative à la compréhension de la lecture, en plus des compétences de code et du vocabulaire chez les enfants de 6 à 8 ans. S'il est essentiel d'aider les élèves à acquérir ces compétences narratives telles que l'inférence, il faut également porter attention aux effets des pratiques enseignantes poursuivant ces objectifs.

D'après les travaux de recherche appliqués à l'enseignement qui adhèrent à l'idée de la nécessité de fonder les pratiques sur des données issues de l'évaluation des dispositifs sur les apprentissages des élèves, la compréhension peut et doit être enseignée de manière explicite et structurée à l'école et l'enseignant a pour charge de diriger progressivement l'activité de l'élève vers une responsabilisation de sa gestion de cet acte (Bianco, 2014). Pour cela, les séances de lecture explicative d'un album permettant à l'enseignant d'apporter un étayage essentiel par la construction progressive de stratégies utiles à la détection et l'interprétation des implicites d'un récit pourraient amener les élèves vers la maîtrise progressive de ces habiletés de compréhension. En particulier, le caractère explicite et stabilisateur de ces séances influe sur la compréhension et il paraît nécessaire que les enseignants bénéficient de pistes afin d'améliorer l'enseignement de cette notion très complexe qu'est l'implicite en adoptant des stratégies efficaces notamment en faveur des élèves plus fragiles. Il s'agit de viser une prise de conscience du lecteur par une intégration progressive des compétences cognitives et métacognitives nécessaires à la construction d'un modèle de situation cohérent. Et pour réellement prendre en compte les capacités de l'ensemble des catégories de lecteurs d'une classe et comme il a été montré par des études que l'acquisition des compétences métacognitives est étroitement liée aux capacités de compréhension, Eme et Rouet préconisent des entraînements métacognitifs qui permettraient aux élèves d'apprendre à contrôler et réguler leurs connaissances en visant à

leur fournir des objectifs, des outils et des procédures favorisant la conscience et le contrôle de l'apprenant sur sa propre activité de lecture (Eme & Rouet, 2002). Sans pour autant oublier d'autres composantes de l'apprentissage comme les facteurs motivationnels et personnels, il semble nécessaire de développer la réflexion sur la compréhension de l'implicite dans le cadre scolaire en général et également dans les situations de lecture d'albums qui pourraient être un des chemins menant vers une autonomie de l'élève dans sa maîtrise de l'écrit.

6. BIBLIOGRAPHIE

Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.

Belhadjin, A., & Bishop, M.-F. (2022). L'implicite, une notion utile pour la lecture scolaire ? : *Le français aujourd'hui*, N° 218(3), 5-14.

- Bernard, F. (2017). Chapitre 1. Modèles cognitifs de la compréhension de textes. In *Les mécanismes de la lecture* (p. 1-22). De Boeck Supérieur; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/les-mecanismes-de-la-lecture--9782353273829-p-1.htm>
- Bert-Erboul A. *Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation*. L'année psychologique. 1979 vol. 79,n°2. pp. 657-680
- Bianco, M (2014). *Propositions pour un enseignement de la compréhension en lecture*. Conseil supérieur des programmes
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills : Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.
- Bianco Maryse, Lima Laurent, Rouet Jean-François, Potocki Anna, Lafontaine Dominique, Dupont Virginie, Schillings Patricia, & Sénéchal Monique. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Hatier.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et Compréhension : Lire pour comprendre*.
- Bonnéry, S. (2012). « L'enfant lecteur » du livre. Et le modèle social implicite dans le livre de « l'enfant lecteur » et de l'activité cognitive de lecture. In *L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre* (p. 115-131). L'Harmattan.
- Charles, F., & Godart-Wendling, B. (2022). Mortelle ironie : Quels fragments de compréhension en classe du CE1 au CM1 ? : *Le français aujourd'hui*, N° 218(3), 41-53.
- CNESCO(2016)
http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France
- Dews et winner Dews, S., Kaplan, J., & Winner, E. (1995). Why not say it directly? *The social functions of irony*. Discourse Processes

- Ducrot, O. (1969). Présupposés et sous-entendus. *Langue française*, 4(1), 30-43.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences.*
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.
- Eme, E., & Rouet, J.-F. (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31/1.
- Fayol, M. (1996) A propos de la compréhension ... *In* Observatoire national de la lecture Paris: Ministère de l'éducation nationale
- Fayol, M. (2003). *La compréhension: Evaluation, difficultés et interventions*
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. *De Boeck Université.*
- Gibbs, R. W. (1999). Interpreting what speakers say and implicate. *Brain and Language*, 68(3), 466-485.
- Godart-Wendling, B. (2021). *Incidences de l'implicite sur la compréhension des enfants.*
- Goigoux, R. (dir.) (2016). Rapport de la recherche « L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire ».
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (s. d.). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4.* 39.
- 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, M. (1978). La compréhension des présuppositions chez l'enfant. *L'année psychologique*, 78(2), 425-444.

- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension : Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69.
- Lavieu-Gwozdz, B., & Pagnier, T. (2020). La mise en discours du savoir orthographique : Que se passe-t-il dans la salle de classe ? *SHS Web of Conferences*, 78, 07011.
- Lavieu-Gwozdz, B., & Pagnier, T. (2022). L'implicite des visées d'apprentissage dans les supports pédagogiques. *Le français aujourd'hui*, 218(3), 57-70.
- Lefebvre, P., Bruneau, J., & Desmarais, C. (2014). 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.
- Martinache, I. (2015). Stéphane Bonnéry (dir.), Supports pédagogiques et inégalités scolaires. *Lectures*.
- Noveck, I. (2018). *Experimental Pragmatics, The Making of a Cognitive Science*. Cambridge, United Kingdom
- OECD (2002a), Programme for International Student Assessment – Manual for the PISA 2000 Database, OECD, Paris.
- Pisa 2018
- <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-culture-mathematique-culture-scientifique-et-vie-de-l-eleve-6209>
- Pirls 2016
- <https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-decm1-en-comprehension-de-l-ecritevolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

- Rouet, J.-F., & Potocki, A. (2017). *De la compréhension à l'usage des textes en contexte : Accéder à l'information, évaluer et mettre en relation les textes.*
- Similowski, K., & Genre, S. (2022). L'implicite, une notion en creux dans les programmes de l'école primaire: *Le français aujourd'hui*, N° 218(3), 17-27.
- Simonin, O. (2013). Typologie des contenus implicites. *Etudes de stylistique anglaise*, 5, 27-42.
- Tallec, O. (2020). Un peu beaucoup. *Ecole des loisirs.*
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51-58.
- Van Dijk, Teun et Kintsch, Walter. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- Viriot-Goeldel, C., & Crinon, J. (2015). L'utilisation de textes complexes pour enseigner la lecture au CP en milieu défavorisé : Influence sur la compréhension des élèves. *SHS Web of Conferences*, 16, 02010.
- Zufferey, A. (2008.). *Le traitement de l'ironie chez des enfants de 6 et 7 ans. Le cas du connecteur pragmatique causal puisque.*

8. ANNEXES

PROTOCOLE D'ETUDE DE L'ALBUM « UN PEU BEAUCOUP »

Olivier Tallec (Ecole des Loisirs 2020)

PREMIERE SEANCE :

L'enseignant procède à une lecture à voix haute à l'ensemble de la classe, sans explication complémentaire et en projetant les doubles pages de l'album en même temps. Puis il fait compléter le questionnaire par ses élèves en lisant à voix haute les questions et les propositions de réponses.

DEUXIEME SEANCE :

Pour cette séance de travail, la consigne suivante est donnée à l'enseignant :

« Dans le cadre d'une séance de lecture explicative, il s'agit de relire le même album en l'expliquant de manière à ce que les élèves arrivent à comprendre une interprétation générale du texte ». Aucune piste didactique n'est apportée, l'enseignant emploiera sa pratique habituelle de lecture explicative à voix haute. Il fait repasser le même test de compréhension à ses élèves.

CONSIGNES DE PASSATION DU TEST DE COMPREHENSION :

Après avoir distribué les fiches d'évaluation et fait compléter la première ligne, l'enseignant explique le travail demandé en précisant aux élèves qu'il s'agit de répondre aux questions en se basant sur le discours de l'écureuil, ce qu'il dit pour expliquer son comportement, peut-être même se mettre à la place de l'écureuil.

« Vous avez écouté l'histoire que je viens de lire, j'aimerais savoir ce que vous avez compris en vous demandant de cocher la/les bonnes réponses à chaque question. Nous avançons tous au même rythme car je vous lis d'abord le texte photocopié de l'album et ensuite je lis la question et les réponses proposées. Vous cochez la/les bonnes réponses. »

« Question N°1, je lis dans la partie de gauche le texte sous l'image, vous suivez la lecture. Maintenant, je lis la question à droite et les réponses proposées :.....

Cochez la/ les bonnes réponses. »

De même pour les questions suivantes.

PRESENTATION DES RESULTATS DES CLASSES AU QUESTIONNAIRE

	SCORE DE REPONSES CORRECTES ET ECART ENTRE PRE-TEST ET POST-TEST														
	préq1	postq1	écartq1	préq2	postq2	écartq2	préq3	postq3	écartq3	préq4	postq4	écartq4	préq5	postq5	écartq5
Classe 1 26 élèves	14	22	8	11	9	-2	4	3	-1	10	9	-1	1	3	2
Classe 2 13 élèves	5	5	0	6	3	-3	1	1	0	4	4	0	1	2	1
Classe 3 11 élèves	9	11	2	2	1	-1	1	1	0	5	8	3	3	3	0
Classe 4 14 élèves	4	9	5	4	2	-2	2	2	0	1	3	2	2	3	1
Classe 5 9 élèves	6	7	1	4	4	0	0	2	2	1	3	2	2	4	2
Classe 6 9 élèves	8	6	-2	3	5	2	1	3	2	1	6	5	1	1	0
total 82 élèves	46	60	14	30	24	-6	9	12	3	22	33	11	10	16	6
	préq6	postq6	écartq6	préq7	postq7	écartq7	préq8	postq8	écartq8	préq9	postq9	écartq9	préq10	postq10	écartq10
Classe 1 26 élèves	9	15	6	8	15	7	7	16	9	9	14	5	10	4	-6
Classe 2 13 élèves	4	1	-3	4	4	0	4	3	-1	5	5	0	3	2	-1
Classe 3 11 élèves	9	6	-3	7	6	-1	4	10	6	6	8	2	5	5	0
Classe 4 14 élèves	6	5	-1	5	3	-2	5	8	3	6	10	4	6	3	-3
Classe 5 9 élèves	6	6	0	2	4	2	6	5	-1	5	6	1	4	2	-2
Classe 6 9 élèves	3	3	0	2	1	-1	3	4	1	6	4	-2	1	4	3
total 82 élèves	37	36	-1	28	33	5	29	46	17	37	47	10	29	20	-9
	préq11	postq11	écartq11	préq12	postq12	écartq12	préq13	postq13	écartq13						
Classe 1 26 élèves	10	10	0	15	18	3	12	19	7						
Classe 2 13 élèves	2	5	3	6	9	3	6	5	-1						
Classe 3 11 élèves	5	4	-1	11	9	-2	8	9	1						
Classe 4 14 élèves	3	8	5	6	13	7	8	11	3						
Classe 5 9 élèves	3	0	-3	6	5	-1	5	4	-1						
Classe 6 9 élèves	1	7	6	7	9	2	7	8	1						
total 82 élèves	24	34	10	51	63	12	46	56	10						