Appréhender l'implicite dans le texte littéraire à l'école : le cas des présuppositions et des implicatures

Anissa Belhadjin, Marie-France Bishop, Béatrice Godart-Wendling, Laurent Roussarie, Virginie Tellier

▶ **To cite this version:**

Anissa Belhadjin, Marie-France Bishop, Béatrice Godart-Wendling, Laurent Roussarie, Virginie Tellier. Appréhender l'implicite dans le texte littéraire à l'école : le cas des présuppositions et des implicatures. SHS Web of Conferences, 2022, 138, pp.06002. 10.1051/shsconf/202213806002 . hal-03712885

HAL Id: hal-03712885
https://hal.science/hal-03712885

Submitted on 4 Jul 2022

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.

Appréhender l'implicite dans le texte littéraire à l'école : le cas des présuppositions et des implicatures

Anissa Belhadjin[1*], *Marie-France* Bishop[1], *Béatrice* Godart-Wendling[2], *Laurent* Roussarie[3], *Virginie* Tellier[1]
[1] EMA, EA 4507, CY Cergy Paris Université
[2] CNRS (UMR7114), *UPL Université Paris Lumière Paris Nanterre*
[3] Structures formelles du langage (UMR 7023), *Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis*

Résumé. C'est dans une perspective pluridisciplinaire qui allie didacticiens, linguistes, théoriciens de la littérature et psycholinguistes que nous abordons la question : comment aider les élèves à identifier et à interpréter les implicites dans le texte littéraire pour mieux lire ? Pour ce faire, nous commençons par présenter notre corpus constitué de films réalisés en classe lors de séances de lecture d'un album mettant en jeu deux types d'implicite, les présuppositions et les implicatures, pour lesquels les psycholinguistes ont montré que les enfants dès l'âge de cinq ans avaient une certaine maîtrise dans des contextes favorables. L'intérêt de travailler avec les élèves ces deux sortes d'implicite est qu'il permet de les sensibiliser au fait que toutes les informations d'un texte ne se situent pas sur le même plan et qu'il faut être particulièrement attentif aux choix des mots utilisés dans une histoire pour effectuer un calcul interprétatif correctement fondé. Nous exposons ensuite les pistes – tant linguistiques que littéraires – que nous avons explorées pour outiller les enseignants et cette partie de l'article est l'occasion d'indiquer les prolongements à donner à ce type d'études. Enfin, nous proposons une analyse d'une situation de classe afin de mettre en évidence les stratégies interprétatives des élèves (que celles-ci soient justes ou erronées) lorsqu'ils co-construisent oralement le sens global d'un texte à partir des indices implicites que sont les présuppositions et les implicatures. Cet examen, qui souligne l'importance du rôle de l'enseignant, conduit dans un effet retour à préciser et à étoffer les pistes théoriques susceptibles d'améliorer l'enseignement de la compréhension de la trame implicite d'un texte.

Abstract. Understanding the implicit in the literary text at school: the case of presuppositions and implicatures. It is from a multidisciplinary perspective that brings together didacticians, linguists, literary theorists and psycholinguists that we address the question: how can we help pupils to identify and interpret implicits in literary texts in order to read better? We begin by presenting our corpus, which consists of films made in class during sessions of reading an album that bring into play two types of implicit, presuppositions and implicatures, for which psycholinguists have shown that children as young as five years old have a certain mastery in favourable contexts. The advantage of working with pupils on these two types of implicit is that it makes them aware that not all the information in

* anissa.belhadjin@cyu.fr

© The Authors, published by EDP Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

a text is on the same level and that one must be particularly attentive to the choice of words used in a story in order to make a well-founded interpretative calculation. We then outline the avenues - both linguistic and literary - that we have explored in order to equip teachers, and this part of the article is an opportunity to indicate the extensions to be given to this type of study. Finally, we propose an analysis of a classroom situation in order to highlight students interpretative strategies (whether right or wrong) when they orally co-construct the overall meaning of a text on the basis of implicit clues such as presuppositions and implicatures. This examination, which highlight the importance of the teacher's role, lead in a feedback effect to specify and flesh out theoretical avenues likely to improve the teaching of the understanding of the implicit framework of a text.

S'il existe actuellement un consensus sur le fait que toute lecture consiste à mettre en relation les données explicites et implicites du texte pour accéder à son sens, il reste que l'implicite est rarement circonscrit dans le cadre scolaire comme objet à enseigner, aussi bien dans les programmes que dans la formation des enseignants. En effet, jusqu'à la fin des années 1980, l'école primaire a été considérée comme le lieu où l'on apprenait à traiter le sens littéral du texte, opération désignée comme la « compréhension », par opposition à « l'interprétation », réservée aux classes de collège et de lycée. L'émergence d'une didactique de la littérature spécifique pour l'école primaire bouleverse cet ordre à la fin des années 1980. Dès l'école maternelle se répand alors l'idée qu'être un bon lecteur consiste non seulement à comprendre, mais aussi à savoir interpréter en étant à même d'accéder à l'implicite. Mais les recherches peinent à définir cet implicite qui se scolarise. En effet, bien que des travaux récents et nombreux se soient attachés à fournir des outils solides pour la lecture en classe, en adoptant des angles d'approche différents (par exemple, Bianco 2015 ; Bishop 2018 ; Cébe et Goigoux 2017, Dufays & et alii. 1996, Giasson 1990, Tauveron 2002), peu définissent clairement l'implicite comme objet identifiable, observable et heuristique. Pourquoi ? On peut faire l'hypothèse que la centration sur les élèves lecteurs, jointe à la caractérisation de l'implicite en termes d'inférence[1], met au premier plan l'activité des élèves au lieu de mettre l'accent sur la programmation par les textes eux-mêmes de leur signification implicite. En effet, comme le souligne Dispy (2011 : 74), « l'implicite est du côté de l'énoncé et l'inférence, du côté du sujet qui s'attache à comprendre cet énoncé ». Cette nécessaire refocalisation sur le linguistique exige alors de rendre justice à l'hétérogénéité des phénomènes langagiers relevant de l'implicite (l'implicite argumentatif, culturel, les tropes, les présuppositions, l'humour, l'ironie, les implicatures …) pour définir des stratégies d'enseignement adaptées aux propriétés spécifiques de chaque famille d'implicites. Mais il s'agit également de prendre la mesure du fait qu'un texte littéraire ne répond pas aux mêmes principes et lois qu'un discours de la vie quotidienne, car il a pour caractéristiques d'être régi par une mise en intrigue, un jeu avec le lecteur et un rapport texte/image très prégnant dans le cas des albums pour la jeunesse. Enfin, l'enseignement de la compréhension des implicites doit aussi tenir compte de la maturité cognitive des élèves en s'appuyant sur les résultats obtenus en psycholinguistique, afin d'établir les types d'implicite gagnant à être travaillés en fonction de l'âge des élèves.

C'est dans cette perspective pluridisciplinaire qui allie didacticiens, linguistes, théoriciens de la littérature et psycholinguistes que nous aborderons la question : comment aider les élèves à identifier et à interpréter les implicites dans le texte littéraire pour mieux lire ? Pour ce faire, nous commencerons par présenter notre corpus constitué de films réalisés en classe lors de séances de lecture d'un album mettant en jeu deux types d'implicite, les présuppositions et les implicatures, pour lesquels les psycholinguistes ont

montré que les enfants dès l'âge de cinq ans avaient une certaine maîtrise dans des contextes favorables (Scoville & Gordon 1980, Pouscoulous & Noveck 2004). L'intérêt de travailler avec les élèves ces deux sortes d'implicite est qu'il permet de les sensibiliser au fait que toutes les informations d'un texte ne se situent pas sur le même plan et qu'il faut, d'autre part, être particulièrement attentif aux choix des mots utilisés dans une histoire pour effectuer un calcul interprétatif correctement fondé. Nous exposerons ensuite les pistes – tant linguistiques que littéraires – que nous avons explorées pour outiller les enseignants et cette partie de l'article sera l'occasion d'indiquer les prolongements à donner à ce type d'études. Enfin, nous proposerons une analyse d'une situation de classe afin de mettre en évidence les stratégies interprétatives des élèves (que celles-ci soient justes ou erronées) lorsqu'ils co-construisent oralement le sens global d'un texte à partir des indices implicites que sont les présuppositions et les implicatures. Cet examen, qui soulignera l'importance du rôle de l'enseignant, conduira dans un effet retour à préciser et à étoffer les pistes théoriques susceptibles d'améliorer l'enseignement de la compréhension de la trame implicite d'un texte.

1. Présentation du corpus

Pour observer la manière dont les élèves comprennent l'implicite porté par les présuppositions et les implicatures en lien avec la lecture des enseignants, nous avons enregistré des séances dans sept classes situées dans des départements différents, entre février 2020 et juin 2021. Les sept classes présentent des caractéristiques assez variées. Les élèves ont entre 5 et 8 ans, puisqu'il y a deux classes de grande section[2], un CE1[3], trois classes de CP[4] et un CP-CE1. Les enseignantes de ces classes ont une expérience de plusieurs années d'enseignement, sauf l'une des maitresses de CP qui débute. Les écoles sont en milieu urbain ou périurbain ; l'une d'entre elles est classée en zone d'éducation prioritaire, alors qu'une autre se situe dans les quartiers aisés de la ville de Paris. Dans cette diversité de contextes un texte commun – choisi pour le caractère structurant de ses présuppositions et implicatures – a été donné à lire dans les sept classes pour tenter de percevoir des éléments récurrents dans les modalités de compréhension des élèves.

L'album iconotextuel proposé aux enseignantes a été publié en 2000 à l'École des Loisirs, il s'agit d'*Une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade[5]. L'histoire est une réécriture d'un conte populaire fondé sur la ruse et le partage : en faisant mine de préparer une soupe au caillou, un personnage rusé incite ceux qui l'entourent à y ajouter des ingrédients.À la fin, tous les personnages dégustent une bonne soupe de légumes. Dans l'album d'Anaïs Vaugelade, le personnage porteur du caillou est un loup qui arrive dans le village des animaux et frappe chez la poule pour préparer sa soupe. Il s'agit d'un récit de ruse, toutefois celle-ci ne se déroule pas selon les schémas habituels des contes de loup car il n'y a pas dévoration ou tentative de dévoration des autres animaux, mais au contraire partage d'un moment convivial de dégustation de la soupe. L'album, par un jeu de théâtralisation du texte et des images, maintient une certaine ambiguité sur le personnage du loup et crée une sorte de suspense par le jeu de l'implicature et de la ponctuation. En témoigne cet exemple : « Puis de son sac le loup tire un couteau pointu … et pique le caillou » où l'aposiopèse participe de la tension narrative en déclenchant l'implicature que le loup est dangereux. Cette hypothèse est renforcée par l'illustration, qui attire l'attention sur la pointe du couteau, située à l'intersection des diagonales, et sur le regard inquiétant du loup. Mais, malgré cette attente programmée par l'œuvre iconotextuelle qui joue avec son lecteur, aucun évènement dans le récit ne vient rompre le scénario classique de la soupe dégustée en toute convivialité et, à la dernière illustration, le loup qui est reparti avec son caillou, frappe à la porte d'un dindon, ce qui invite le lecteur à imaginer un nouvel épisode.

Pour lire cet album dans la classe, aucune indication n'a été donnée aux enseignantes. Il leur a seulement été demandé d'indiquer ce qui leur semblait important à comprendre dans cette histoire et ce qu'elles voulaient que leurs élèves en comprennent. De plus, les modalités de lecture et de présentation étant laissées à l'appréciation de chacune, il leur a été demandé de préciser de quelle manière elles souhaitaient conduire les élèves vers la compréhension de l'histoire, par quel dispositif. Les seules contraintes du protocole, hormis le texte, ont été l'enregistrement de la séance qui devait se dérouler en une seule fois. Le corpus est ainsi constitué de ces indications fournies par les enseignantes et des sept films des lectures de l'album *Une soupe au caillou*.

2. Les outils de l'analyse

L'une de nos hypothèses de travail est que les professeurs des écoles peinent à enseigner la compréhension des implicites à leurs élèves parce qu'ils ont du mal à les localiser précisément dans le texte et à les rapporter à des mécanismes langagiers descriptibles. Or, si l'on souhaite que les enseignants travaillent de manière explicite, en classe, les différents types d'implicite, il apparait nécessaire de leur fournir des outils leur permettant de concevoir comment l'implicite s'intègre à la dimension discursive du texte.

2.1. Le versant linguistique de l'analyse

L'élaboration de ces outils commence par une reformulation des définitions de façon à les rendre opérationnelles lors de la formation des enseignants. Ce travail de reformulation est aussi porteur de deux enjeux. Le premier concerne les définitions linguistiques souvent très formelles qui doivent être reformulées en langage courant pour qu'elles puissent être abordables par les enseignants polyvalents. Le second étant de leur permettre de comprendre qu'elles correspondent à de véritables concepts qui ne recouvrent pas les emplois usuels (cas de la présupposition) et de lever l'opacité d'une terminologie technique étrangère à la culture des enseignants (cas du terme « implicature »).

La mise en pratique de cet indispensable travail de simplification et de réécriture nous a cependant conduits à constater les limites d'une telle approche[6]. Ainsi pour la présupposition, nous n'avons retenu pour sa définition que deux de ses propriétés les plus discriminantes : *sa persistance sous l'effet de la négation et la présence d'un déclencheur lexical dans l'énoncé de surface (assortie d'une liste d'expressions et de tournures syntaxiques susceptible de sensibiliser les enseignants)*. Cette définition s'est vue complétée par l'ajout de trois conséquences. La première précise la fonction de la présupposition dans un discours ou un récit :

(1) Étant donné que la présupposition est ce qui reste invariant sous le test de la négation, elle ne constitue jamais le cœur du propos, mais a le statut d'une information d'arrière-plan présentée comme déjà partagée par les interlocuteurs.

La seconde conséquence propose un test supplémentaire permettant de corroborer, en cas de doute, la présence d'une présupposition :

(2) il s'ensuit de (1) qu'une présupposition ne peut jamais être renforcée sans créer une redondance perçue comme bizarre d'un point de vue sémantique (? Jean est allé chercher son fils à l'école et il a un fils).

Enfin la dernière conséquence attire l'attention sur le comportement de la présupposition dans certains contextes très spécifiques :

(3) Dans le contexte d'une phrase négative ou complexe (comprenant des termes tels que « si … alors », « ou bien … ou bien », « croire que… »), une présupposition peut toutefois être annulée (dans la phrase « ou bien le Père Noël est capable d'arrêter le temps, ou bien il n'existe pas », la présupposition d'existence du Père Noël s'efface).

Dans ce même souci de simplification, plusieurs aspects plus techniques des présuppositions ont été volontairement laissés de côté dans le matériau pédagogique proposé : c'est notamment le cas de la question des conditions de projection (Karttunen & Peters 1979, Heim 1983), du phénomène du liage (van der Sandt 1992), de la distinction entre annulation et suspension (Amsili 2007), ou des différents types d'accommodation (van der Sandt 1992).

A ce stade du travail, la difficulté qui se profile est qu'on ne peut demander aux enseignants de mettre toutes les phrases d'un album qu'ils désirent travailler avec les élèves à la forme négative et qu'il est de même infructueux de tabler sur leur mémorisation des déclencheurs lexicaux, d'autant plus que la liste fournie ne peut jamais être exhaustive.

L'élaboration d'une définition simplifiée pour le concept d'implicature conversationnelle fait face, quant à elle, à un autre type de défi. Il ne se serait pas révélé opératoire de convoquer, dans la formulation de la définition, les principes de rationalité et de coopération de Grice, ni d'expliciter les schémas de raisonnement qui se fondent sur l'attente du respect des maximes conversationnelles et qui expliquent l'émergence des implicatures en contexte. La caractérisation la plus simple a ainsi consisté à poser qu'« *une implicature est une inférence que l'on fait par habitude, mais qui n'est pas systématique. Cette inférence peut être invalidée par la suite* ». Mais outre qu'elle renferme également la difficulté de savoir ce qu'est une inférence, elle se révèle trop floue, car insuffisamment contraignante. Elle ouvre à la dérive d'un éclatement interprétatif du texte où enseignant et élèves pourront sans garde-fou déceler des implicatures en fonction de leur connaissance du monde, mais qui n'auront pas de pertinence vis-à-vis de l'intrigue de l'album.

La difficulté supplémentaire, qui se profile et qui est de taille, est que si l'approche linguistique permet de mettre à plat toutes les présuppositions et implicatures d'un texte, elle ne fournit cependant aucun outil pour hiérarchiser leur ordre d'importance dans la construction de l'intrigue de celui-ci. Par exemple, dans la lecture l'album *Une soupe au caillou*, qui sera présentée *infra*, la phrase « le canard prétend qu'il a goûté une soupe au caillou, une fois en Égypte » invite à supposer, par implicature, que l'affirmation du canard est probablement fausse ; mais cette inférence ne joue aucun rôle dans l'appréhension des enjeux de l'intrigue. En revanche lorsque le loup déclare, plus tôt « je n'ai plus une seule dent », il est permis d'inférer qu'il sous-entend, là aussi par implicature, « je ne vais pas te manger », indice essentiel pour décoder ses intentions plausibles et, à la suite, pour interpréter la résolution de l'intrigue générale.

En guise de conclusion locale, on peut suggérer que l'approche de l'implicite réalisé sous forme de présuppositions et d'implicatures doit, dans ce cadre, être en permanence guidée par l'objectif interprétatif général du récit : il ne s'agit pas de former les élèves et les enseignants à détecter et étiqueter systématiquement toutes les présuppositions et implicatures d'un texte, mais seulement de reconnaitre ce qui, parmi tous les commentaires, inférences ou associations d'idées qui peuvent surgir lors d'une lecture accompagnée, relève précisément de ces deux catégories. « Est-ce vraiment une information que nous (lecteurs et auteur) savons déjà ou sommes censés déjà savoir ? » (pour les présuppositions) et « est-ce vraiment ce que le narrateur ou un personnage) a voulu dire ou nous faire comprendre ? » (pour les implicatures).

2.2 L'implicite et le texte littéraire

Pour affiner cette approche de l'implicite dans le cadre du texte littéraire – différant du langage courant qui sert de terreau aux linguistes pour caractériser les présuppositions et les implicatures – nous nous sommes tournés vers la théorie littéraire, et plus précisément vers la théorie du récit fictionnel en prose (roman, nouvelle, conte), car celui-ci est hégémonique à l'école primaire, sous une forme illustrée ou non. Dans cette perspective qui a également pour visée de guider les enseignants à établir une hiérarchie entre les différentes présuppositions et implicatures de l'histoire racontée, quatre propriétés issues des recherches en narratologie ont été dégagées :

1- Le texte littéraire se définit avant tout par la fictionnalité. Cela signifie que les références du texte littéraire, les présuppositions existentielles, ne renvoient pas obligatoirement au monde réel. Ainsi, il faut sans accommodation que les élèves acceptent dans Une soupe au caillou qu'il existe « un village des animaux » et un loup, une poule, un canard, etc. doués de parole et capables de faire toutes les actions qu'effectuent les hommes (préparer une soupe, se réunir autour d'une table, …). Les frontières de la fiction ne sont toutefois pas si nettes. Par exemple, peut-on décider si le Paris des romans de Zola est réel ou inventé ? Les personnages réels du texte fictionnel deviennent-ils fictionnels à leur tour ? Qu'en est-il par exemple du Richelieu des romans d'Alexandre Dumas ? Le loup de la littérature de jeunesse a-t-il à voir avec un vrai loup ? Un texte littéraire peut être fictionnel, donc imaginaire, mais plus ou moins mimétique (représentatif de la réalité) : dans ce cadre, on peut dire que le Paris de Zola est probablement plus mimétique que la Terre du milieu du Seigneur des anneaux (J.R.R. Tolkien) ou que le Westeros du Trône de fer (George.R.R. Martin). Il n'en reste pas moins que dans le cas du texte littéraire : « ce qui selon l'usage linguistique courant est toujours déjà donné doit être tout d'abord produit dans le cas de la fiction » (Iser 1976 : 320) ; produit et donc accepté tel que puisqu'il n'y a pas de référence déictique – même si cette référence peut être produite par l'illustration dans le cadre de l'album.

2- De plus, ce qui caractérise le texte littéraire, c'est son incomplétude. Les actions ou les descriptions ne sont jamais rapportées intégralement, comme en témoignent, par exemple, les deux énoncés suivants :

- Max arriva à l'école à 8h30. En sortant le soir, il décida de prendre le bus. etc. ;
- Marie portait une jupe fleurie et des bottes en caoutchouc.

où le narrateur peut faire le choix de ne pas raconter les événements produits entre 8h30 et le soir. De même, le lecteur ne pense pas que Marie est nue à l'exception de sa jupe et ses bottes : car le récit fonctionne sur un principe d'économie, et cette convention est parfaitement intégrée par le lecteur. À la différence de l'échange courant qui peut être incomplet, l'incomplétude du texte littéraire est un élément fondamental de son fonctionnement et du jeu qui s'instaure entre le lecteur et l'auteur. Ce dernier joue de cette incomplétude pour créer des effets d'attente.

3- Car en plus d'être fictionnel et incomplet, un récit littéraire joue la plupart du temps sur la tension narrative. Pour Baroni (2013 : 12), « la tension narrative est une notion théorique qui vise à redéfinir le fonctionnement de l'intrigue sur un plan dynamique. [Il] le considère personnellement

comme un hyperonyme recoupant différents effets que l'on associe ordinairement aux récits de fiction pourvus d'une intrigue : notamment le suspense, la curiosité et la surprise. » La tension narrative est donc caractéristique du récit à intrigue, auquel Baroni (2007) applique un cadre élaboré sur le modèle des maximes conversationnelles de Grice, définissant un principe de coopération. Ces maximes visent à expliciter les conditions dans lesquelles un dialogue peut être mené de la manière la plus efficace possible. À la suite des travaux d'Eco (1985) sur auteur, lecteur modèle et coopération textuelle, Baroni (2013) tente de préciser comment les maximes de Grice pourraient être adaptées au texte littéraire. Or, réfléchir sur la « coopération littéraire » suppose d'envisager l'œuvre dans une perspective dialogique, comme l'écrit Eco lorsqu'il note qu'« un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions de mouvement de l'autre » (1985 : 68). C'est ce point commun, le dialogisme, qui permet de transférer au (con)texte littéraire les maximes conversationnelles de Grice, prévues pour une interaction orale, c'est-à-dire le dialogue. Pour Baroni (2013 :12), le récit configuré par une intrigue doit répondre aux normes suivantes :

> « Règles que le lecteur s'attend à voir respectées par l'auteur d'un récit qu'il suppose configuré par une intrigue :
> 1) que le récit soit intéressant, c'est-à-dire que les événements qui le composent génèrent une incertitude, sortent de l'ordinaire et/ou soient provisoirement énigmatisés (tensions relatives au suspense ou à la curiosité, initiées par le(s) "nœud(s)" de l'histoire) ;
> 2) que le récit ménage un certain nombre de surprises, c'est-à-dire qu'il ne soit pas trop prévisible ;
> 3) que le récit soit complet, c'est-à-dire que les incertitudes principales soient résolues par le texte après un certain délai (maxime de la complétude relative). »

Dans les récits à intrigue, la relation dialogique joue donc entre l'auteur et le lecteur – via le texte littéraire – d'une manière tout à fait particulière. En effet, comme on le constate à la lecture des « règles » édictées par Baroni, il ne s'agit pas tant, comme dans les échanges courants, d'expliciter un sens prédéfini de manière à lever toutes les ambigüités pour que l'échange soit le plus efficace possible, que de faire naitre de multiples interprétations en multipliant les sens. Ce n'est alors que lorsque le récit s'achève qu'il est possible de privilégier l'une de ces interprétations, plutôt qu'une autre. Entretemps, ce lecteur sera peut-être victime de ce que Gervais (2005 : 5) nomme « les illusions cognitives » et dont il distingue deux sortes : celles que produit le lecteur parce que, par exemple, il lit trop vite, ou ne s'engage pas suffisamment dans sa lecture pour dissiper les erreurs qu'il fait. A un moment donné, le sens de l'œuvre va lui échapper... La deuxième sorte d'illusion est, elle, construite par le texte, et constitue le fondement de l'intrigue. C'est-à-dire que l'auteur trompe le lecteur : le sens de ce que lit celui-ci repose donc sur des supputations erronées.

4- La relation dialogique entre l'auteur et son lecteur existe aussi dans le texte lui-même ; car le récit est dialogique par le décrochage entre narrateur locuteur et personnage énonciateur. Ce dialogisme est d'ailleurs un point commun entre l'implicite conversationnel et l'implicite littéraire qui tient à sa visée, faire entendre sans dire, c'est-à-dire « dire et ne pas dire » selon la formule de Ducrot, pour « susciter certaines opinions chez le destinataire sans prendre le risque de les formuler » (Ducrot 1991 :15). « Risque », ou intérêt, puisque l'implicite dans le récit littéraire peut participer d'une rétention volontaire liée à la tension narrative et au jeu avec le lecteur.

Le récit littéraire offre donc à son lecteur un monde : 1- fictionnel, 2- incomplet, 3- un récit intrigant, 4- un texte dialogique où les rapports consonants/dissonants entre narrateur et personnage engendrent l'implicite. Il s'ensuit que les implicites peuvent se nicher non seulement au niveau de ce que dit ce texte (présupposés) , mais aussi de ce qu'il ne dit pas (les implicatures), et dans la succession de ce qu'il dit (les blancs du texte ou les liens entre deux phrases).

3. Analyse de quelques situations de classe

3.1. Point de départ : un énoncé cumulant présupposition et implicature dans *Une Soupe au caillou*

Pour illustrer ce qui est en jeu dans la lecture enfantine face à l'implicite des textes littéraires, nous partirons de l'une des phrases particulièrement structurantes de l'album iconotextuel *Une soupe au caillou* (p.3) :

> *N'aie pas peur, poule : je suis vieux, je n'ai plus une seule dent. Laisse-moi me réchauffer près de la cheminée, et me préparer une soupe au caillou.*

Cet énonce contient un présupposé (j'avais des dents autrefois) mais anticipe le dénouement de l'intrigue en permettant à une implicature d'être générée (actuellement je ne suis pas dangereux). L'enjeu de la lecture pratiquée par les enseignants est de faire prendre conscience aux élèves de l'existence de ces deux implicites qui sous des formes différentes reviendront de façon récurrente dans l'histoire tout en cohabitant avec des éléments du texte (l'expression de la peur ou de l'inquiétude des animaux) mis en scène explicitement par le narrateur pour brouiller la piste du caractère inoffensif du loup.

Analysons tout d'abord plus en détail ce passage. Le héros de l'histoire, le loup, frappe à la porte de la poule. Celle-ci s'inquiète, mais le loup la rassure en affirmant ne plus avoir de dents.

Le propos du loup est inscrit dans une logique pragmatique forte : il souhaite obtenir que la poule lui ouvre la porte et le laisse entrer. L'image est ici conçue comme un décor de théâtre : elle présente la maison de la poule que les spectateurs observent à travers le « quatrième mur », selon l'expression progressivement formulée à la suite des réflexions de Diderot sur le théâtre. À gauche, côté jardin, est représentée la porte qui donne sur l'extérieur. Les couleurs opposent le jaune lumineux et sécurisant de l'intérieur et le gris nocturne et hivernal de l'extérieur. Le lecteur voit le loup tenter de forcer l'entrée, tandis que la poule, l'aile sur la poignée, suspend son geste, entre ouverture et clôture. Elle est représentée dans le temps de l'hésitation, de manière à stimuler l'imagination des lecteurs et lectrices.

Outre l'aspect très théâtral de la mise en scène, sont convoqués tous les éléments traditionnels des contes de loup les plus familiers des enfants scolarisés en France. C'est visiblement à partir de ces contes que s'élabore ce qu'on a coutume d'appeler, depuis les travaux de Jauss (1978 : 55), l'« horizon d'attente » des jeunes lecteurs. Dans la double page précédente, il est précisé que le loup « frappe à la porte », situation canonique qu'on trouve par exemple dans le conte des Grimm *Le Loup et les sept chevreaux*, conte qui repose sur les ruses du loup pour entrer chez les chevreaux afin de les manger[7]. L'onomatopée traditionnelle utilisée par Vaugelade, « toc, toc, toc », renvoie au *Petit Chaperon rouge* de Perrault, où le loup tente de pénétrer dans la maison de la grand-mère. À droite de l'illustration, côté cour, est représenté un feu de cheminée, le conduit de la cheminée constituant un autre passage possible entre l'intérieur et l'extérieur, utilisé narrativement dans de nombreuses versions du conte populaire des *Trois petits cochons*. Cet intertexte, présent dans les illustrations, est également inscrit linguistiquement dans le texte. L'assertion « je n'ai plus une seule dent » présuppose qu'autrefois le loup en avait, et convoque ainsi l'image du grand méchant loup des contes traditionnels bien connus des enfants : les « grandes dents » du loup de Perrault désignent, par synecdoque, le personnage tout entier : sa fonction principale dans les contes est de dévorer les personnages positifs, chevreaux, cochons, enfants et grand-mères, ou du moins de tout mettre en œuvre pour ce faire. Les séances observées en classe manifestent que tous les enfants comprennent ce présupposé. En revanche, un débat nourri porte autour de l'implicature. Aucun lien logique n'est linguistiquement manifesté entre l'injonction initiale « n'aie pas peur » et les deux assertions « je suis vieux », « je n'ai plus une seule dent ». Le lecteur est néanmoins invité à comprendre que ces deux énoncés ont une valeur argumentative : il s'agit bien de dissiper l'inquiétude de la poule. De la figure du grand méchant loup convoquée implicitement et des propos explicitement prononcés par le loup, le lecteur est en droit d'établir l'implicature : « donc je ne vais pas te manger ».

3.2. Une situation de classe

Examinons dès lors la manière dont les enfants d'une classe de CP de la ville de Massy[8] (91) interprètent cet énoncé. Le moment que nous étudions se situe à la fin de la séance qui s'est déroulée en trois temps. Tout d'abord, l'enseignante a lu l'album dans son intégralité en présentant les illustrations aux élèves. Puis ceux-ci ont été invités à imaginer et écrire les pensées du loup sur quelques-unes des illustrations. Pour finir, chacun présente son travail. Quelques minutes avant la fin de la séance, la maitresse demande : « on arrive à la dernière image, là il est parti, on dit qu'il n'est jamais revenu ; qu'est-ce qu'il peut se dire là sur cette image ? ». Elle présente l'image finale, sans texte, dans laquelle on voit le loup s'apprêter à frapper à la porte d'un dindon. Les élèves qui devaient imaginer les intentions du loup partagent leurs hypothèses et proposent une suite possible : le loup s'apprête-t-il, ou non, à manger le dindon ? La discussion les conduit à revenir sur ce qu'ils ont lu et qui devient la « première histoire », au regard d'une « seconde histoire », un possible narratif qui s'amorce dans ce finale ambigu, devant la porte du dindon. La plupart des élèves avancent l'hypothèse selon laquelle le loup va faire une autre soupe au caillou. Mais l'un d'eux, K., déclare : « le loup il pense qu'il va le manger », ramenant dans la discussion le scénario du loup prédateur qui semblait avoir été abandonné. Son hypothèse, à ce stade de la séance, étonne l'enseignante et suscite

l'agacement de certains, mais relance le débat. K. s'explique et argumente en expliquant que le loup n'a pas mangé les animaux, dans la « première histoire » – la seule, en réalité, qui est donnée dans le texte – parce que les animaux étaient trop nombreux. Une autre élève, T. revient alors au texte et lance « Il a plus de dents, il a plus… comment tu veux qu'il les croque ? ». L'argument revient encore, plus tard, comme pour confirmer le fait : « bah oui, en plus il a pas de dents ». Une partie des élèves semblent avoir traité correctement l'implicature, selon laquelle l'absence de dents rend le loup inoffensif. L'argument, asséné à de nombreuses reprises pendant les sept minutes que dure le débat, n'emporte pourtant pas l'adhésion du groupe. Deux séries d'interprétations erronées sont avancées par un petit groupe d'élèves qui résistent à cette lecture, pourtant programmée par le texte : nous nous proposons de les examiner tour à tour, car elles révèlent des mécanismes différents dans le déroulement de la lecture enfantine.

La première série interprétative consiste à nier l'implicature. Les enfants avancent que, de l'absence de dents à l'absence de danger, la conséquence n'est pas bonne. Pour ce faire, ils s'appuient sur une distinction lexicale entre « manger » ou « croquer » et « avaler » ou « gober ». Si l'action de « manger », pour les enfants, nécessite bien la présence de dents, l'action d' « avaler » peut s'en passer. Ainsi T. affirme-t-elle, pour justifier l'hypothèse selon laquelle le loup n'a pas pu manger la poule faute de dents : « il a mangé juste une soupe au caillou, et en plus il l'a pas mangée, il l'a avalée, la soupe au caillou ». Mais l'argument, jugé valable par le groupe, pour qui la distinction entre « manger » et « avaler » semble constituer un savoir commun, est retourné un peu plus tard par l'autre groupe d'enfants. L'un d'entre eux affirme ainsi : « Mais non, il va avaler [les animaux], c'est plus logique ! Il les gobe ! » Rappelons ici que « manger » fait partie des thèmes de vocabulaire fréquemment travaillés à l'école maternelle[9]. Ces enfants de CP mobilisent ici des connaissances référentielles, mais aussi des savoirs scolaires construits lors de séances dédiées au lexique. De même que le loup a « avalé » sa soupe, il peut « avaler » la poule ou la « gober ». Les distinctions lexicales, que les enfants utilisent avec un plaisir évident, viennent ici en appui à une explication erronée. Fort de cette explication, K. peut revenir à son scénario. Ce n'est pas parce qu'il n'a pas de dents, mais parce qu'il a été confronté à un grand nombre d'animaux, qu'il a sans doute aperçus par la fenêtre, que le loup n'a pas pu manger la poule, et non en raison d'une absence de dents. Il peut donc manger le dindon qui se trouve seul, sur la vignette finale. Cette première série interprétative illustre la difficulté, pour les élèves, de sélectionner dans le hors-texte ce qui peut venir nourrir l'interprétation du texte. Un autre enfant avance par exemple que « les dents, ça repousse », cherchant dans un savoir sur le réel un élément de réponse possible au problème posé par le texte. Les mécanismes liés à la levée des implicites nécessitent en effet de venir combler certaines lacunes du texte, les « blancs » qui signalent son incomplétude, et sur lesquels s'échafaude l'intrigue. Toutefois, on voit ici que les élèves s'éloignent du texte, du support du livre même, puisqu'aucune fenêtre n'est représentée dans l'image, pour entrer dans une démarche proliférante où leur propre imagination créative prend le pas sur ce qui est dit. On voit ici réalisée la dérive que nous évoquions plus haut, celle d'un éclatement interprétatif du texte où les élèves en viennent à déceler des implicatures en fonction de leur connaissance du monde, sans que l'enseignante parvienne à contenir la prolifération interprétative.

La seconde série interprétative consiste à nier la validité du propos du loup. Les élèves se montrent sensibles à la différence entre les propos du narrateur textuel et iconique, considéré comme fiable, et les propos du personnage qui, lui, peut mentir. Le personnage est un locuteur non-fiable. Pour eux, le loup est susceptible de ne pas respecter la maxime de qualité telle que Grice (1975, 46) l'a définie : « Ne dites pas ce que vous croyez être faux ». Alors que, juste au moment de clore ce débat, les enfants, guidés par la maitresse qui sollicite un consensus, commencent à s'accorder sur le fait que le loup n'a plus de dents, M. propose subitement l'hypothèse du loup trompeur : « non, mais il fait semblant ». Puis, lorsque la maitresse tente de faire une synthèse finale, elle prend à nouveau la parole pour affirmer « il fait semblant ». Cette hypothèse retient l'attention des enfants. Elle est en effet validée par leurs savoirs littéraires : dans *Le Loup et les sept chevreaux* comme dans *Le Petit chaperon rouge*, le loup tente d'entrer dans la maison au prix de mensonges. Ce sont même ces mensonges qui constituent le principal ressort de l'intrigue : va-t-il convaincre les chevreaux ou la grand-mère ? Le loup, dans les contes, usurpe fréquemment l'identité d'un être inoffensif pour perpétrer ses crimes. Pourquoi en serait-il autrement dans celui-ci ? Pour répondre à cette objection, les contradicteurs de M. cherchent du côté du narrateur textuel ou iconique des éléments fiables susceptibles de valider ou d'invalider l'hypothèse formulée à partir du seul propos du personnage. Or ils n'en trouvent pas : le loup ferme la bouche sur toutes les images, comme le constate un élève, on ne sait pas s'il n'a plus de dents ou s'il ment. De fait, le mécanisme narratif choisi par Vaugelade est celui d'un narrateur extérieur[10], qui ne donne pas accès aux états mentaux de son personnage

principal. La mise en scène théâtrale retenue pour la scénographie des images vaut également pour la narration textuelle : pas d'aparté pour signaler les véritables pensées et intentions du loup, pas de formulation de ses pensées, pas de figuration de son point de vue. La narration ne donne accès qu'aux émotions et pensées des autres animaux. L'intériorité du loup demeure inaccessible :

> Le canard demande au loup de raconter quelques-unes de ses terribles histoires, pour avoir son point de vue. Mais l'eau bout dans la marmite et le loup y plonge la louche. « Je crois, dit-il, que la soupe est prête ».

L'adjectif épithète « terribles », ici, relève d'un phénomène de dialogisme : le narrateur est bien le locuteur du propos, mais non l'énonciateur, qui se trouve être le canard. Le mécanisme narratif donne au lecteur accès au point de vue de celui-ci, qui se trouve également être vraisemblablement celui des enfants lecteurs de contes traditionnels : l'immersion fictionnelle repose, dans ce conte, sur l'identification de l'enfant lecteur aux animaux du village, et non au loup. Or le canard se montre soudain prêt à un décentrement, prêt à accepter que le loup puisse ne pas être le méchant des contes, qu'il puisse être l'origine d'un point de vue partageable. Ce mouvement aurait pu entrainer l'adhésion des jeunes lecteurs et les amener à modifier leur perception de l'histoire. Mais il est immédiatement désamorcé par la narration. La conjonction adversative « mais » ramène le récit sur le plan du factuel, de l'extériorité. Lorsque le loup prend la parole, c'est pour faire un constat sur la cuisson de la soupe, non pour permettre au canard, et avec lui au lecteur, d'accéder à son point de vue.

Le traitement de l'implicite par les élèves révèle l'importance de la construction du personnage dans l'élaboration du sens de la fiction et l'attention prêtée à cet aspect par les jeunes lecteurs. A., sollicité et accompagné par la maitresse qui souhaite s'appuyer sur son interprétation pour faire émerger le sens de l'histoire, la formule ainsi :

> A. : en fait, je sais pourquoi il propose une soupe au caillou, pour… pour avoir une soupe et lui il aime bien la préparer, et tout le monde… et tout le monde ajoute quelque chose, alors que le caillou ça fait rien.
> Maitresse : d'accord, donc pour toi, t'as t'as parlé de d'un piège. Tu peux expliquer un peu mieux ? Explique un peu mieux pourquoi tu penses que c'est un piège.
> A. : parce que en fait le caillou il apporte rien dans la soupe.
> Maitresse : le caillou n'apporte rien dans la soupe. Alors tu veux dire plutôt peut-être une… une ruse ? Ce serait une ruse. Les piéger un petit peu.
> A. : pour manger une soupe.

La parole d'A., étayée par la maitresse, fait autorité pour la classe, qui accepte facilement l'idée de « ruse », car elle est conforme à la construction traditionnelle du personnage. Mais elle ne suffit pas à entrainer l'adhésion du groupe, qui cherche à déplacer le lieu de la ruse. K. déclare ainsi : « Moi, en fait, c'est presque comme A. A., il a dit "il va les piéger" et après, quand j'ai vu le regard du loup, ben je me dis qu'il va les manger. » K. cède ici à l'illusion cognitive produite par le texte, pour reprendre l'analyse de Gervais (2005) : il s'appuie sur des indices disposés par le narrateur iconique, le regard impénétrable du loup, pour assoir son hypothèse, qui est bien l'une des pistes engagées par le texte pour piéger, sinon la poule, du moins le lecteur.

L'analyse des réactions des élèves face à l'énoncé initialement rapporté entraine diverses conclusions. D'une part, les élèves sont tous entrés, avec l'étayage de l'enseignante, dans une démarche de type interprétatif. Ils ont conscience que lire consiste à combler les blancs du texte. Ils savent que le texte met en place un dispositif, destiné en partie à les tromper, et adoptent une posture herméneutique. Pour autant, cela ne suffit pas à faire émerger le sens pour tous les élèves, et ce, nous semble-t-il, pour deux raisons principales. La première vient du choix des savoirs mobilisés pour lever les implicites. Or, ici, en l'absence de réseau de lecture concernant des contes dans lesquels un individu met en place une ruse pour se faire servir un bon repas, les élèves convoquent un horizon de lecture, celui du grand méchant loup, qui les entraine sur une fausse piste interprétative, qui consiste à penser que le loup ne peut que souhaiter manger les animaux.

En outre, la mobilisation de savoirs référentiels, sur les dents, sur le régime alimentaire ou le mode de vie des loups, ne leur est d'aucune aide non plus. La seconde raison tient à l'élaboration de leurs compétences de lecteurs de fictions. Ils manifestent des compétences sur les stratégies de narration, tant textuelle qu'iconique, mais peinent à cerner un personnage dont les états mentaux leur sont totalement cachés. Cette résistance à accepter le scénario mis en œuvre dans le récit et le

maintien de l'hypothèse du loup prédateur se retrouve dans quasiment toutes les séances de notre corpus. Un même cheminement semble s'opérer qui repose sur un horizon d'attente puissant, centré sur le personnage du loup, connu comme prédateur et trompeur. Dans les sept classes que nous avons filmées les élèves mobilisent, pour justifier ces pistes erronées, des éléments semblables relevant du monde des contes ou de la vie réelle. Il apparait également que les dispositifs mis en œuvre par les enseignants jouent un rôle déterminant pour accompagner les élèves dans l'élaboration d'interprétations recevables, à condition que soient prises en compte les particularités de la fiction. Quelles sont les conventions valables, dans le monde possible que construit la fiction, permettant à coup sûr de formuler des implicatures conventionnelles ? Comment dégager des implicatures conversationnelles, dès lors qu'il est possible, dans le temps de la fiction, que le personnage-locuteur ne respecte pas, intentionnellement, les maximes conversationnelles ? Ce sont les réponses à ces questions qui nous permettront de réfléchir à des scénarios d'accompagnement des enseignants, afin qu'ils puissent proposer un guidage plus efficace à leurs élèves et les accompagner dans leur formation de lecteurs.

Conclusion

Cette première analyse d'une situation de classe apporte plusieurs éléments qui contribuent à étayer et compléter les hypothèses de départ. Tout d'abord, il apparait que si le repérage linguistique des présuppositions et implicatures s'effectue phrase après phrase, cela ne rend pas compte du travail de lecture et de compréhension qui, lui, repose sur un traitement du texte pris dans son ensemble dans un processus dynamique d'intégration des informations pertinentes (Van Dijk et Kintsch 1983). Ce constat nous conduit à interroger les définitions données par la linguistique et à les retravailler pour qu'elles puissent accompagner le tri et la hiérarchisation effectués par le lecteur dans son processus d'interprétation. Ensuite, il semble que les formes les plus opérantes soient celles qui cumulent présuppositions et implicatures. Ainsi, lorsque le loup de *Une Soupe au caillou* déclare : « *je suis vieux, je n'ai plus une seule dent.* », l'effet de l'implicite est d'autant plus prégnant que la présupposition (autrefois, j'avais des dents) sert de niche au déclenchement de l'implicature (maintenant, je ne suis pas dangereux). Cette supposition sera à conforter par l'étude d'autres albums lus en classe. Enfin, la possibilité de confronter les approches dans une recherche interdisciplinaire conduit à envisager de manière élargie les problèmes que soulève l'enseignement de l'implicite. Entre la linguistique et la littérature qui n'abordent pas l'implicite avec les mêmes cadres, l'approche didactique peut être le point de jonction où, grâce aux analyses de situations effectives de lecture, se pose la question de la difficulté de compréhension des implicites en classe.

Références bibliographiques

Amsili, Pascal. 2007. « L'annulation des implicatures et des présuppositions », *Revue de Sémantique et Pragmatique* 21–22, pp. 193-206.

Baroni, Raphaël. 2007. *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.

Baroni, Raphaël. 2013. « Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83.

Bianco, Maryse. 2015. *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

Bishop, Marie-France. 2018. Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. En ligne *Forumlecture.c*h, 3.

Cèbe, Sylvie. & Goigoux, Roland. 2017. *Narramus*. Paris : Retz.

Dispy, Micheline. 2011. *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Ducrot, Oswald. 1991. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.

Dufays, Jean-Louis, Gemenne, Louis & Ledur, Dominique. 1996, rééd. 2015. *Pour une lecture littéraire.* Bruxelles : De Boeck.

Eco, Umberto. 1985. *Lector in fabula*. Paris : Le Livre de Poche.

Gervais, Bertrand. 2005. « Lecture du récit et compréhension de l'action », en ligne, vox-poetica.org

Giasson, Jocelyne. 1990. *La Compréhension en lecture*, Boucherville : Gaëtan Morin.

Grice, Paul. 1975. "Logic and Conversation", in P. Cole and J.L. Morgan (ed.), *Syntax and Semantics: Speech Acts,* vol. 3, New York, Academic Press, p. 41-58.

Heim, Irene. 1983b. "On the Projection Problem for Presuppositions", in *Second Annual West Coast Conference on Formal Linguistics (WCCFL 2)*. Sous la dir. de M. Barlow, D. Flickinger et M. T. Wescoat. Stanford University, pp. 114-126.

Iser, Wolfgang. 1976. L'Acte de lecture. Liège : Mardaga.

Jauss, H.R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Karttunen, Lauri et Stanley Peters. 1979. « Conventional Implicature », in *Presupposition*. Sous la dir. de C.-K. Oh et D. A. Dineen. T. 11. *Syntax and Semantics*. New York : Academic Press, p. 1-56.

Pouscoulous Nausicaa, Noveck Ira. 2004. « Implicatures et développement », *Psychologie française*, vol. 49, pp. 193-207, http://discovery.ucl.ac.uk/43707/

Scoville, Richard & Gordon, Alice. 1980. "Children's understanding of factive presuppositions: An experiment and a review", *Journal of Child Language*, vol. 7, pp. 381-399.

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

Van Der Sandt, Rob A. 1992. "Presupposition projection as anaphora resolution", *Journal of Semantics* vol. 9, n° 4, pp. 333-377.

Van Dijk, Teun. A. Kintsch Walter. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

1 *Cf*. par exemple Giasson, 1990.
2 La grande section de maternelle (GS) : élèves âgés de 5 à 6 ans.
3 Le cours élémentaire première année (CE1) : élèves âgés de 7 à 8 ans
4 Le cours préparatoire (CP) : élèves âgés de 6 à 7 ans.
5 Anaïs Vaugelade, (2000), *Une soupe au caillou*, Paris : l'École des Loisirs.
6 Nous tenons à remercier Claire Beyssade qui a participé à ce travail de reformulation des définitions.
7 Ce conte est notamment connu des enfants scolarisés actuellement à travers la réécriture de Geoffroy de Pennart, *Le Loup, la chèvre et les sept chevreaux*, L'École des loisirs, 1989.
8 L'école située en centre-ville, en banlieue parisienne, accueille une population de milieu hétérogène, mais n'est pas dans un réseau d'éducation prioritaire. Les élèves ont entre 6 et 7 ans, en moyenne. La maitresse est expérimentée et travaille depuis plusieurs années à ce niveau de classe.
9 Un guide pédagogique publié par le Ministère de l'Éducation nationale préconise ainsi, par exemple, de « Présenter une illustration tirée d'un conte étudié et demander aux élèves de nommer tous les verbes pouvant se substituer à dévorer : engloutir, croquer, avaler, manger, etc. » (Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, 2020)
10 Le narrateur apparait tout d'abord comme hétérodiégétique et extradiégétique, pour reprendre la terminologie genettienne, avant de se révéler *in extremis* homodiégétique en concluant ainsi « mais je ne crois pas qu'il soit revenu », ce qui inscrit le récit dans la tradition du conte populaire oral.