

# Pourquoi faut-il envisager une formation explicite des enseignants du premier degré à l'implicite ?

S. Genre et K. Similowski, EMA – EA 4507

Inspé Académie de Versailles, CYU Cergy Paris Université

Symposium pour les XXIII<sup>e</sup> rencontres internationales des chercheur.euse.s en didactique de la littérature  
« l'élève et la littérature »  
Université de Genève  
29, 30 et 1<sup>er</sup> juillet 2022



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

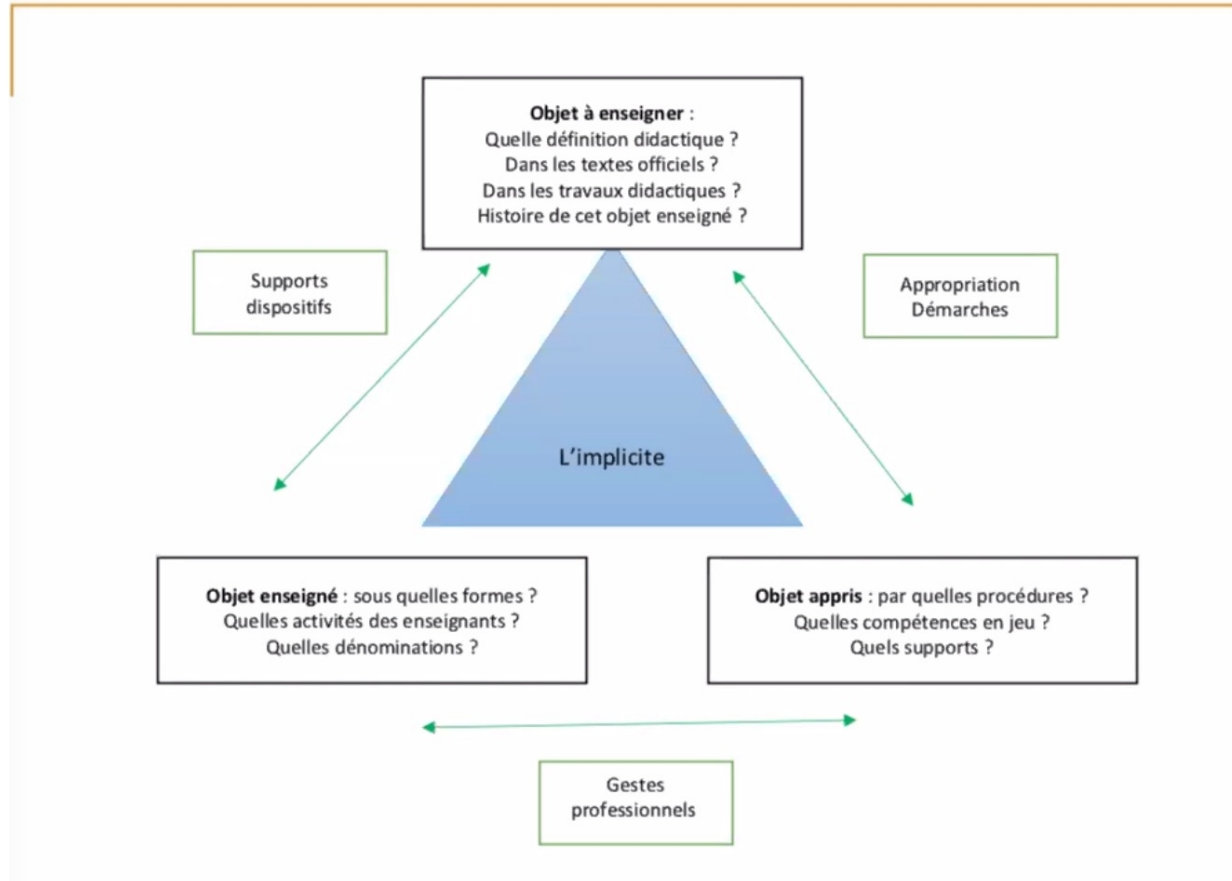
**INSPE** Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Versailles



## Constats

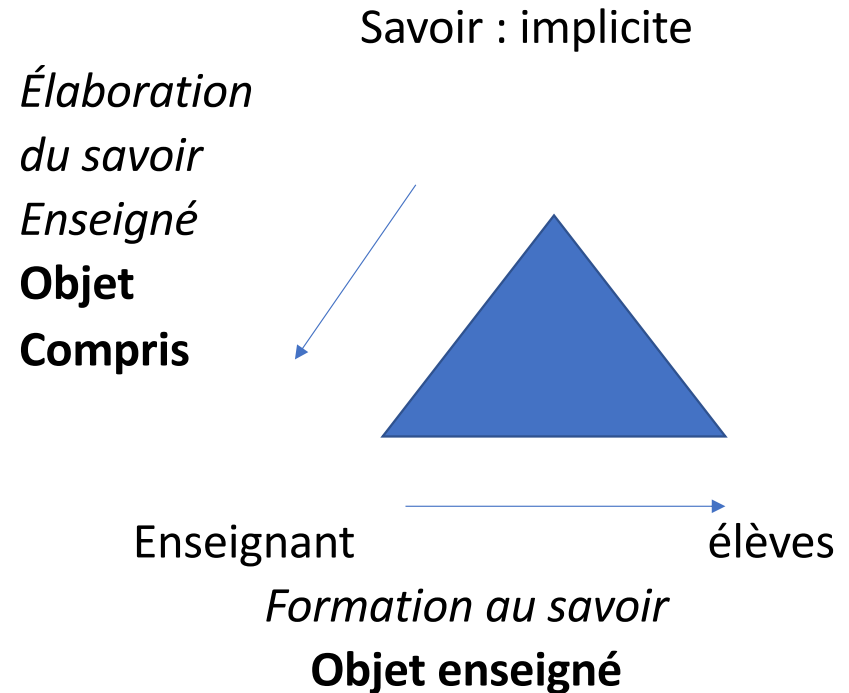
- En 2006, le bilan de l'enquête internationale **PIRLS** (Progress International Reading Literacy) met en relief la **difficulté en lecture** des élèves français en particulier concernant le repérage et le traitement de l'implicite.
- Recherche **Lire-Ecrire** : « *les tâches consistant à rendre explicite une information implicite et les activités de débats ou de négociation de sens* » sont quasiment **absentes des pratiques dans les classes** (Ifé, *la compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture*, 2018).

# Contexte général : définir l'implicite comme objet didactique



## Une question de recherche...

- Comment cet objet est-il compris pour être enseigné par les enseignants du 1<sup>er</sup> degré en formation initiale ?



## ...et ses déclinaisons

- Comment les enseignants en formation cernent-ils **l'implicite** ? Comment le définissent-ils ? Le distinguent-ils d'autres notions connexes ? (Genre et Similowski, à paraître)
- Où le situent-ils ? Quels sont les « lieux d'incertitudes » identifiés dans le texte ou dans la lecture du texte littéraire ?
- Que savent-ils des **inférences** ? Les relient-ils à l'implicite ? Comment les enseignent-ils ?
- L'implicite est-il clairement associé à un ou des **dispositifs** didactiques ?

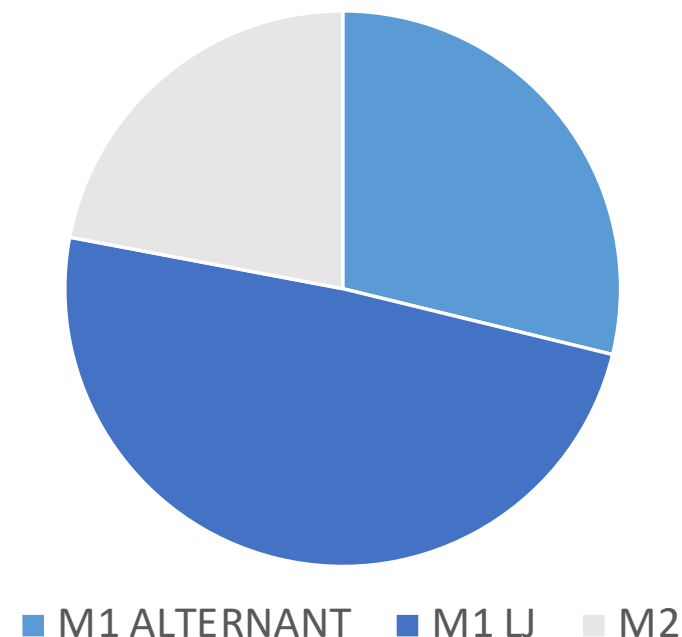
# Cadre théorique

- Une notion linguistique (Grice, 1979 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Ducrot, 1997)
- Présente dans le champ didactique au sein de la réflexion sur la lecture compréhension (Giasson, 1990 ; Tauveron, 1999 ; Jouve, 2001 ; Falardeau, 2003 ; Dispy, 2011 ; Goigoux et Pollet, 2011)
- Présente dans les programmes de l'école primaire, relevant davantage du paradigme désignationnel que du paradigme définitionnel (Mortureux, 1993, 1997 ; Similowski & Genre, à paraître)

## Corpus 1 : des représentations

---

- 59 questionnaires recueillis auprès **d'enseignants en formation** (M1 alternant, en LJ et M2 MEEF1) des académies de Créteil et Versailles, année 2020-2021
- Sélection de **9 questionnaires** mobilisant le terme « implicite » (hormis les propos généralisants)
- Textes résistants (Tauveron, 1999) : *zoo* (réticent), *la machine à laver*, (proliférant) de B. Friot



## Corpus 2 : une première appropriation en formation

---

- **25 écrits d'enseignants** en formation MEEF1 (M2), académies de Versailles, année 2021-2022
- Actes de formation sur l'enseignement de la lecture compréhension
- **Évaluation** sommative :
  - Qu'est-ce qu'une inférence ? Dans quel domaine(s) du français travaille-t-on les inférences à l'école ?  
Donnez un exemple dans votre pratique et expliquez ce que vous avez fait avec vos élèves à ce sujet.
  - Qu'est-ce qu'un visibiléo ? Quel est son intérêt didactique (autrement dit, à quoi sert-il) ? Comment le construit-on ?



## Corpus 3 : analyse réflexive portant sur une expérimentation dans le cadre du mémoire

---

**4 mémoires** de MEEF1 (M2) portant sur la lecture de textes littéraires. Déposés sur DUMAS et sélectionnés à partir du moteur de recherche

- *L'implicite perçu dans la littérature de jeunesse par des enfants de cycle III*. Espé de l'académie de Lille, 2013-2014 (mémoire A)
- *Développer les compétences inférentielles au CP*. Espé Académie Orléans-Tours, 2018-2019 (mémoire B)
- *Développer la capacité à inférer des élèves du cycle 2 grâce à l'album*. IUFM Centre Val de Loire, Université d'Orléans 2011-2012 (mémoire C)
- *Dans quelle mesure le débat interprétatif à propos des textes littéraires aide-t-il au traitement de l'implicite ?* Inspé de l'académie de Versailles, 2020-2021 (mémoire D)

# Méthodologie

---

- Un corpus en partie contrôlé (Tellier, 2006) : maîtrise des conditions d'expérimentation (corpus 1 et 2)
- Analyse qualitative des discours écrits
- Focus sur les occurrences sur l'implicite et les notions connexes et associées (présupposés, sous-entendus, inférences, etc.).

# Résultats : l'implicite, une notion floue

---

- Au niveau de la mésostructure : dans des « zones » du texte  
« La compréhension littérale d'un texte ne suffit pas, **des zones d'ombres** / des informations implicites résistent à cette lecture » (mémoire C, C3)
- Dans la macrostructure : dans le « sens caché » ou dans le « message » du texte  
« Je sélectionnerai Machine à laver, de par le **sens caché** que nous montre cette histoire » (Princesse, C1)  
« Pour des élèves de cycle 3, je prendrais la nouvelle « Machine à laver ». Je pense qu'elle peut amener plus de débat au sein d'une classe. En effet, il y a pleins de **messages implicites** qu'il faut décrypter ». (Mathilde, C1)

## Résultats : l'implicite, une notion confondue avec l'inférence

---

- « Une inférence, c'est un élément d'une histoire qui est implicite » (Margaux, C2)
- « Une inférence est un élément implicite qu'il faut chercher pour vraiment comprendre le sens d'un texte » (Anissa, C2)
- L'inférence est une donnée implicite (Daphnée, C2)
- Une inférence est une chose dite par le texte, mais de façon implicite (Vinciane, C2)
  
- « L'idée selon laquelle l'étayage du maître se situe comme premier outil pédagogique pour travailler les **implicites** dans la littérature de jeunesse s'est imposée à nous durant ce travail, **notamment** en ce qui concerne l'aide à l'**élaboration des inférences** et des représentations intermédiaires. » (mémoire A, C3)

## Résultats : l'implicite, une notion liée à l'inférence

---

- On travaille les inférences en lecture compréhension afin d'apprendre aux élèves à dégager le sens qui n'est pas immédiatement perçu ou dit. L'implicite se trouve dans tous les textes de littérature (Aurélie, C2)
- Nous pouvons même dire que **l'implicite de la situation** entraîne obligatoirement **un travail d'inférence** pour comprendre cette dernière.(...) **l'image est un apport de sens** considérable, aussi bien explicite (BD ou illustration de texte) qu'**implicite et permet de développer la capacité d'inférence** et d'interprétation. (mémoire D, C3)

# Résultats : l'implicite, une imbrication de notions

---

- Des **non-dits**

Je demanderai au élèves ce qu'ils en pensent, qu'est-ce qui est **non-dit** mais implicitement suggéré. (Sophie, C 1)

Une information qui n'est **pas clairement dite** ou connue. (Léa, C 2)

- Des **sous-entendus et des présupposés**

Ça peut-être un **sous-entendu**, il faut lire entre les lignes pour comprendre l'implicite (Anissa, C2)

**L'implicite présupposé** est plus accessible car plus proche de l'explicite alors que **l'implicite sous-entendu** est plus complexe car plus abstrait (mémoire C, C3)

- Des **blancs du texte**

Il y a aussi beaucoup de **blancs, d'ellipses à combler** (...) L'enfant doit comprendre que c'est la même histoire qui est racontée mais que l'auteur choisit de ne pas tout retranscrire (Fanny, C1)

Une inférence est un **blanc du texte à combler**, quelque chose qui n'est pas dit mais que l'on comprend grâce à diverses stratégies de lecteur. Les inférences sont en partie implicites. (Dylan, C2)

# Résultats : l'implicite, une notion référencée

- Giasson : ce qui est présent **sous la surface du texte**

J. Giasson (*La compréhension en lecture*, Montréal : Ed. de Boeck, 2007, p.61) le dit elle-même : le lecteur doit dépasser la compréhension littérale, il doit aller plus loin que ce qui est présent à la **surface du texte**. (...) L'implicite est un point d'articulation entre la compréhension, accessible dès les premières lectures, et l'interprétation. (mémoire C)

D'après Giasson pour parler d'inférence, il faut aller plus loin que la simple compréhension à la surface du texte.[...] (Claire, C2)

Giasson dit qu'il faut aller plus loin que la compréhension littérale (Gaëlla, C2)

Selon Giasson il y a des inférences pragmatiques et créatives qui sont du côté du lecteur (Marie, C2)

- Rocquet : ce qui est **présupposé, impliqué et sous-entendu**

L'auteur (ROCQUET J-P. , 2002, *Lecture et implicite*, 1-33) définit le domaine de l'implicite, composé de ce qui est présupposé, impliqué et sous-entendu. (mémoire A)

- Dispy : l'implicite comparé à **l'inférence**

Comme l'explique Micheline Dispy dans son ouvrage *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite* (Namur : Presses universitaires de Namur, 2011 (...)) l'implicite se situe du côté de l'énonciateur, de l'auteur, quand l'inférence est issue du lecteur lui-même. (mémoire B)

# Résultats : des lieux d'incertitude repérés/exploités

---

## Majoritairement le personnage

### ➤ identifier

de 'petites ombres qui se déplaçaient derrière les vitres polies'. Il s'agit en réalité des fameux Oompas-loompas, mais **cela n'est précisé nulle part** et le mot n'est pas encore apparu dans le livre. Nous avons voulu savoir ce que les élèves pouvaient inférer sur ces ombres » (*Charlie et la Chocolaterie*). (mémoire A, C3)

### ➤ comprendre

- La difficulté est l'implicite du texte. Pourquoi a-t-elle peur de son père ? Pourquoi a-t-il ce **comportement** ? » (*la machine à laver* de B. Friot) (Anna, C1)
  - Pour aider à la compréhension de l'implicite, on a analysé ce qu'on savait des personnages principaux pour cibler progressivement vers leurs **émotions** et la cause de leurs réactions » (Sarah, C2)
  - Les **intentions** de chaque personnage seront écrites dans des bulles de pensée afin d'explicitier des idées (la ruse) ou des **émotions** implicites. (Aurélien, C 2, visibiléo)
- ✓ Référence à la *théorie de l'esprit*, mémoire B (Cèbe et GOIGOUX. *Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre biscornue"*. Paris : Retz, 2018 p. 19)



## Résultats : les lieux d'incertitude repérés/exploités

---

- **Le lieu** (*l'Afrique de Zigomar* de P Corentin) et le **temps** (*Max et les maximonstres* de Sendak) mémoire C, C3,  
✓ réf. *classification des inférences de Johnson & Johnson*, 1986 (cité par GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p 66-67)

- **La métaphore**

Que représente la machine à laver pour Léa ? Pourquoi elle utilise cette machine pour résoudre son problème avec son père ? La représentation de son père en tas de vêtements. La représentation de son père lavé dans la machine à laver (Anna, C1 à propos de la *Machine à laver*, B. Friot).

- **La chute de la nouvelle**

La difficulté majeure est de comprendre la fin du texte qui est bourrée d'implicite. (Fanny, C1 à propos de *Zoo*, B. Friot).

# Résultats : les inférences, des stratégies identifiées pour lever l'implicite

---

Une inférence est une **mise en lien**. Une inférence est une **déduction**. Il s'agit d'extraire du texte des informations qui sont **implicites**. (Wided, C2)

L'inférence est une opération logique de **déduction**. Elle consiste à partir d'indices du texte à rendre explicite une information qui n'est pas explicitement donnée dans le texte ou juste vaguement abordée. Comprendre **l'implicite** est nécessaire pour s'assurer de la compréhension totale des textes » (Mariette, C2)

Dans beaucoup de récits, **la compréhension fine de l'histoire passe par les inférences**, par ce qui, sans être dit explicitement, doit être compris (mémoire A, C3)

✓ Inférences logiques – inférences pragmatiques/schéma du lecteur – rarement inférences créatives -  
Référence à *l'échelle des inférences* de Cunningham (cité par Giasson, 2016 : 60, mémoire B, C3)

## Résultats : plusieurs dispositifs didactiques (1)

---

- Un **questionnaire** ciblé sur « les lieux de l'implicite » (lieu, temps, personnage, action) et avec verbalisation des stratégies.

**Le questionnaire guide l'élève dans sa démarche pour mener une inférence.** Par ailleurs, en posant des questions, nous induisons la réponse et nous soulevons le fait que le texte ne dit pas tout ou peut ne pas dire toute la vérité. Enfin, poser des questions, donc **mettre en évidence un sens caché** permet de faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent creuser pour avoir le fin mot de l'histoire, ils cherchent à comprendre l'histoire. (mémoire C, C3)

- Un usage « d'outils de travail » de la compréhension : **le journal de lecture** pour « restituer les informations retenues (Tauveron) » **des écrits de travail** + « **schéma heuristique de Giasson** de pour tisser des liens, faire des correspondances entre les éléments donnés ou dissimulés par l'auteur et qui permettent de mieux comprendre le récit ou le personnage » « et pour l'oral : le **débat interprétatif** et l'étayage de l'enseignant » (mémoire A, C3)

## Résultats : plusieurs dispositifs didactiques (2)

---

- Travail sur les inférences en référence à «la méthode *Narramus* développée par Sylvie Cèbe et Laurent Goigoux » : **bulles de pensées, écrits portant sur l'anticipation** de la suite et sur les illustrations à partir du texte lu, **mise en scène** en verbalisant les inférences : « Ils produisent alors des expansions, des inférences à propos de ce que pensent les personnages par rapport à leurs actions ou à propos de ce que font les personnages par rapport à ce qu'ils pensent. » (mémoire B, C3)

- **Visibiléo :**

(il) permet à l'élève de se mettre en position de questionnement, afin de faire **émerger l'implicite**. (Sofian, C 2)

Marie-France Bishop a dit que comprendre était une activité invisible. Le **visibiléo rend aussi visible ce qui est implicite**. (Gaella, C 2)

# Pour résumer

---

- Un **déficit de lecture du texte** en amont de la mise en œuvre (C2)
- Un **cadrage théorique peu connu**, notamment concernant les phénomènes linguistiques. Des références prédominantes, selon les corpus : Giasson (1990/2016), Goigoux et Cèbe.
- *Que comprennent les enseignants en formation de **l'implicite** ?* Lien avec la lecture compréhension + l'interprétation dans les mémoires
- *Comment le définissent-ils ?* **Une notion floue**, approchée par des notions connexes. Des assimilations/confusions entre implicite et inférences
- *Où le situent-ils ?* Essentiellement du côté du personnage - Quasi absence de prise en compte de la relation texte-image (sauf mémoire B, C3)
- *Que savent-ils des **inférences** ?*

Définies comme une mise en lien d'informations permettant de mieux comprendre, généralement identifiées comme **une stratégie** permettant de lever les implicites

Travaillées à travers une **pluralité de dispositifs** didactiques

# Pourquoi faut-il enseigner explicitement l'implicite en formation initiale MEEF1?

---

- Pour que les formés :

1. ne le confondent avec des notions connexes, telle que l'inférence (processus cognitif de mise en relation effectué par le lecteur).

- L'implicite est du côté de l'énoncé conçu par un énonciateur

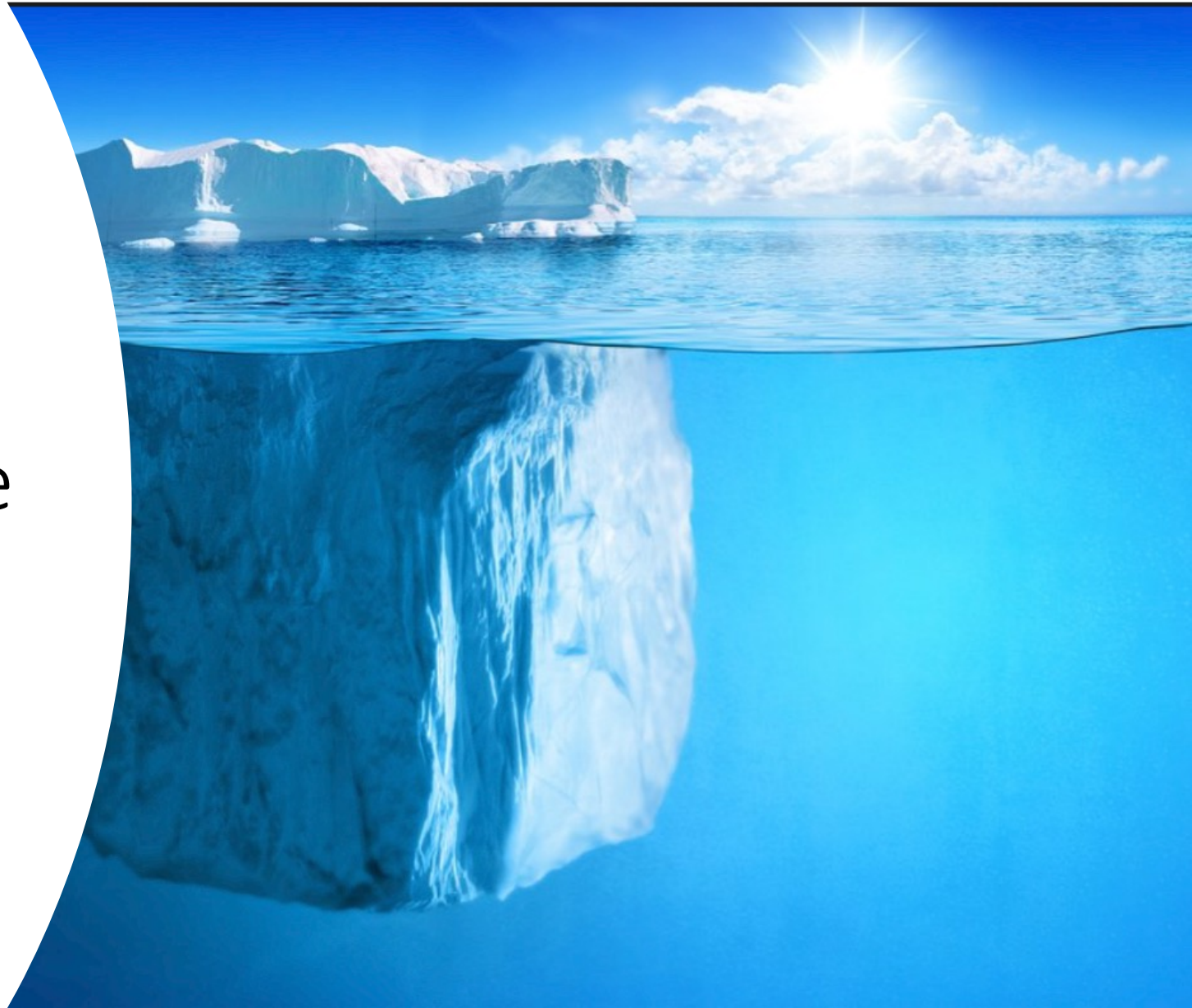
2. Distinguent présupposés repérables dans la matière du texte (lexique, ponctuation...) et sous-entendus

- L'implicite est niché aussi dans la langue

3. Identifient les multiples lieux du non-dit (les pensées sous-jacentes des personnages, les motifs non explicités de leur action, des buts qu'ils poursuivent, les métaphores, l'ironie)

- L'implicite en littérature est un jeu, une omission délibérée

Merci de votre  
attention



# Bibliographie

- CHEVALLARD Y. [1985]. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1991
- DISPY, M. (2011). Pour étayer l'apprentissage de l'implicite. *Tactiques* n°6. Presses Universitaires de Namur.
- DUCROT, O. (1993). *Dire et ne pas dire*. Hermann.
- FALARDEAU, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, n°29 (3).
- GIASSEN, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De boeck.
- GOIGOUX R. et POLLET, M.-C. (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Presses Universitaires de Namur.
- GODARD-WENDLING, B., RAÏD, L. (dir.), 2016, *À la recherche de la présupposition*, Iste Éditions.
- GRICE, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications* n°30. p. 57-72.
- JOUVE, V. (2001). « De la compréhension à l'interprétation: la question des niveaux de lecture » dans Tauveron, Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- MORTUREUX, M.-F. (1993). Paradigmes désignationnels. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours* n°8. <https://journals.openedition.org/semen/4132>
- RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*, Paris : P.U.F.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n°19. p. 9-38.
- TAUVERON, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : Institut national de recherche pédagogique,(Didactiques des disciplines).
- TELLIER, M. (2006). De l'usage du corpus semi-contrôlé dans la recherche en didactique des langues. *Les Cahiers de l'ASDIFLE. FLE : L'instant et l'histoire, Actes des 49 et 50 rencontres*, n°24, 39-47.