

**Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans la
compréhension des textes littéraires**

**The treatment of the implicit: inference and its role in the
understanding of literary texts**

Fatna Masmoudi

Université de Biskra: fa.masmoudi@univ-biskra.dz

Date de réception : 19/01/2022 Date d'acceptation : 29/07/2022 Date de publication: 15/12/2022

Résumé :

Quel est le rôle de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire ? Pour répondre à cette question, nous proposons dans cet article théorique une analyse du traitement cognitif de l'implicite, à la base de la compréhension d'un texte littéraire, et conçu comme une activité inférentielle.

L'inférence est le processus cognitif qui permet d'accéder aux informations absentes du texte, mais activées en mémoire à long terme par le lecteur lors de la lecture du texte.

Nous présentons tout d'abord la notion d'implicite dans un texte, telle qu'elle est définie et analysée par les spécialistes du domaine, puis nous proposons une synthèse de quelques travaux de référence sur l'inférence dans la compréhension de texte.

Enfin, nous analysons le rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire.

Mots-clés : implicite ; inférence ; compréhension ; interprétation ; texte littéraire.

Abstract:

In this theoretical article, we propose an analysis of the cognitive treatment of implicit at the basis of a literary text comprehension and conceived as an inferential activity. Inference is the cognitive process that allows access to information that is absent from the text but activated in long-term memory by the reader when reading the text. We first present the notion of implicit in a text, as defined and analyzed by specialists in the field, and then we propose a synthesis of some reference works on inference in text comprehension. Finally, we analyze the role of implicit and inference in the comprehension and interpretation of a literary text.

Keywords: implicit; inference; comprehension; interpretation; literary text.

1. Introduction

Selon Anne Barré. (<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742277/document>, 2012) « l'adjectif *« implicite »*, tel qu'il est défini par exemple dans le dictionnaire de langue *Le Petit Robert*, s'applique à tout ce « qui est virtuellement contenu dans une proposition, une phrase, un énoncé, un texte, sans être formellement et explicitement exprimé. Quant au nom *« implicite »*, il signifie « ce qui est non-dit, sous-entendu, non formulé, présupposé ». On parle de l'implicite d'un texte. La compréhension de l'implicite nécessite de mettre en œuvre, comme l'a montré Anne Barré, un processus réflexif, visant à faire passer du « non-dit » au « dit » et qu'en termes cognitifs, nous nommons processus inférentiel. Nous présentons tout d'abord la notion d'implicite dans un texte, telle qu'elle est définie et analysée par les spécialistes du domaine. Nous proposons ensuite une synthèse de quelques apports importants de travaux sur l'inférence dans la compréhension de texte. Enfin, nous proposons quelques éléments d'analyse sur le rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire.

2. La notion d'implicite et d'inférence

Comme l'a rappelé Eric Falardeau, il y a plus de quinze ans (2003), Furetière, dès le XVII^{ème} siècle, définissait l'implicite comme un élément qui « s'applique à ce qui est virtuellement contenu », sans être formellement exprimé. Il rappelle d'ailleurs l'étymologie du terme « implicite » qui vient de « impliquer », « enchevêtrer », « emmêler ». Falardeau (2003) a montré que « pour en arriver à ce contenu virtuel caché, le lecteur doit inférer, c'est-à-dire activer et mettre en œuvre un processus cognitif inférentiel. Ce verbe inférer dont le sens premier renvoie à « faire naître, ajouter », signifie « tirer des conséquences, créer des liens ». Lorsqu'il lit un texte, le lecteur comble les « trous sémantiques » du texte, c'est-à-dire les informations manquantes et nécessaires à la cohérence du texte, « en mettant en œuvre un processus inférentiel. Ce processus cognitif consiste pour le lecteur à activer ses connaissances antérieures en rapport avec « le modèle mental » du texte (Johnson-Laird, 1980). C'est-à-dire le monde évoqué par le texte (Denhière & Baudet, 1992).

Il est donc important de porter notre attention sur le processus de production d'inférences. Dans la plupart des modèles récents de la compréhension de textes et en particulier des textes narratifs, la production d'inférences a été présentée comme une composante essentielle dans l'établissement de la cohérence du texte (Perfetti, Landi&Oakhill, 2005 ; Cain, 2010).

De nombreux modèles, et en particulier des modèles issus de la pragmatique sont intéressés à l'inférence, mécanisme clé dans les processus d'interprétation des énoncés. C'est en effet par ce processus que, selon la définition qui lui est traditionnellement donnée, les locuteurs parviennent à comprendre et à interpréter les composants non littéraux, c'est-à-dire non-dits, ou encore implicites.

Comme l'ont montré récemment Elizaveta Chernyshova et Véronique Traverso (2017) les inférences apparaissent « Dans les interactions quotidiennes, qu'elles se déroulent en langue maternelle ou en langue seconde, les locuteurs sont en permanence amenés à effectuer des inférences afin d'interpréter le discours d'autrui. Ces processus interprétatifs complexes amènent les locuteurs à jouer en permanence avec les connaissances d'arrière-plan dont ils disposent avant même d'entrer en interaction, et avec des savoirs partagés qu'ils négocient et co-construisent au cours de l'échange. L'inférence dans l'interaction contribue ainsi à la co-construction de l'intersubjectivité et de l'intercompréhension, ce qui rend ce processus particulièrement intéressant dans l'étude de la langue parlée en interaction » (p.2).

Comme l'a montré Cunningham (1987), pour que le processus inférentiel fonctionne, le lecteur doit être capable de dépasser la compréhension littérale, et apporter une information supplémentaire à l'énoncé de départ. Comme l'ont bien montré Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012), le rôle crucial des inférences est plus important dans la compréhension des textes écrits que dans la compréhension des énoncés oraux dans la mesure où le texte écrit est généralement plus décontextualisé que le discours oral (voir Kamhi et Catts, 2005).

En effet, selon les auteurs, à l'écrit, le lecteur doit faire davantage d'inférences pour pallier le manque d'indices contextuels en raison de l'absence physique de l'auteur du texte.

Pour Elizaveta Chernyshova et Véronique Traverso (2017) « La notion d'inférence évoque une certaine idée de lacune informationnelle à combler par la mise en place d'un calcul interprétatif, s'appuyant autant sur les connaissances et les compétences du locuteur, que sur les savoirs qu'il croit partager avec son interlocuteur, mais aussi sur le contexte dans lequel l'énoncé présentant cette lacune a été produit. Le processus inférentiel se présente ainsi comme un ensemble d'opérations logiques réalisées par les locuteurs et son aboutissement constitue une base pour l'interprétation de l'énoncé. Cette idée de manque informationnel et de signification se retrouve dans les liens que fait la pragmatique entre l'inférence et l'implicature (Grice, 1975) : les processus inférentiels sont précisément mis en place par les locuteurs afin de recouvrer les implicatures, autrement dit, les contenus convoqués de manière indirecte, implicite » (p. 5).

Comme le rappelle Cecile Lesne (2012) (CNRS), « *Le lien entre implicite et inférence a pu être défini ainsi par l'une des spécialistes de référence de l'implicite, Catherine Kerbrat Orecchioni (1991), « l'inférence est toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable » (p.24).*

De manière plus large, dans ces approches, la notion d'inférence évoque une certaine idée de lacune informationnelle à combler par la mise en place d'un calcul interprétatif, s'appuyant autant sur les connaissances et les compétences du locuteur, que sur les savoirs qu'il croit partager avec son interlocuteur, mais aussi sur le contexte dans lequel l'énoncé présentant cette lacune a été produit. Le processus inférentiel se présente ainsi comme un ensemble d'opérations logiques réalisées par les locuteurs et son aboutissement constitue une base pour l'interprétation de l'énoncé », (p. 2).

On peut donc s'interroger précisément sur les fonctions et le rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension de texte.

3. Rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension du texte

Le traitement de l'implicite nécessite de mettre en œuvre les activités inférentielles dans la mesure où ce sont les processus d'inférence qui sont à la base de la compréhension de texte.

Comme l'ont montré en effet Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012), dans leur articles « *Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques* » (ERUDIT), le développement des compétences langagières est à la base de la réussite des élèves, et en particulier de leur réussite dans l'apprentissage de la lecture et de la compréhension de texte, mais aussi plus généralement de la construction des connaissances.

Or, pour qu'ils puissent comprendre et interpréter les textes, les jeunes lecteurs-comprenneurs doivent non seulement activer la signification des mots qu'ils rencontrent lors de la lecture des textes, mais ils doivent aussi élaborer une représentation mentale du contenu sémantique, non seulement des mots (microstructure), mais également du texte dans son ensemble (c'est-à-dire de la macrostructure), grâce précisément à leurs capacités à effectuer des inférences (voir Oakhill & Cain, 2007), c'est-à-dire à activer leurs connaissances sur le monde évoqué par le texte et stockées dans leur mémoire à long terme.

Selon Camille Bonneaud et Marion Féry (2014) (Lyon, 2014) « Ces capacités inférentielles feraient appel à la fois aux compétences langagières et aux fonctions exécutives du lecteur (Cutting et al., 2009) et seraient indispensables à une bonne compréhension (Cain & Oakhill, 2007).

Selon Érick Falardeau et Marion Sauvaire dans leur article *Les composantes de la compétence en lecture littéraire* (CAIRN) (2015), « L'apprentissage de connaissances sur les auteurs, les courants, les procédés langagiers, etc. constitue un réservoir d'outils cognitifs essentiels pour assurer une meilleure maîtrise de la lecture littéraire.

Parce qu'elles permettent de nommer et de classer les procédés, les textes, les concepts, les connaissances favorisent la mise à distance des pratiques, afin de permettre à l'élève de ne pas s'enfermer dans la familiarité de ses activités de lecture et d'écriture usuelles : « Cette mise à distance des objets, des autres ou de soi entraîne la construction d'un nouveau rapport à

ces objets, aux autres ou à soi, soit une prise de conscience qu'une autre conception du monde est possible, que les objets et les êtres possèdent des qualités qui nous sont souvent cachées par l'habitude » (Falardeau, Guay & Valois, 2014 : 334, voir aussi Falardeau, Pelletier, C., et Pelletier, D. (2017). *Les connaissances sont conçues comme des outils favorisant cet effort de mise à distance des pratiques sociales de référence et sont donc des composantes essentielles à la compétence en lecture littéraire* ».

Comme l'ont rappelé Pascal Lefebvre, Justine Bruneau et Chantal Desmarais dans un article de 2012 (ERUDIT), « Les inférences ont suscité un grand nombre d'études, mais la majorité d'entre elles se sont intéressées à la compréhension de textes chez les adultes et les élèves qui ont déjà développé leurs compétences en lecture ainsi qu'aux difficultés observées chez les jeunes lecteurs (Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001 ; voir Graesser, Singer et Trabasso, 1994) ».

Avant d'entrer plus avant dans la présentation du traitement de l'inférence, nous commencerons par rappeler tout d'abord que l'inférence est, d'une part, le processus de recherche en mémoire des informations absentes du texte et pourtant indispensables à sa compréhension et qui sont activées en mémoire à long terme lors de la lecture du texte, et d'autre part, l'inférence est en même temps le résultat de ce processus de recherche des informations, non explicitement formulées dans le texte (van den Broek, 1994 ; McKoon et Ratcliff, 1992).

Les différents types d'inférence et leur rôle

Il existe selon les spécialistes plusieurs types d'inférences, et l'analyse de ces différents types a fait l'objet de nombreux travaux. Il est nécessaire de présenter ces grandes catégories d'inférence, si l'on veut comprendre plus précisément ce qu'est une inférence, et quel est son rôle et ses modalités de fonctionnement dans le traitement du texte.

L'un des premiers modèles conceptuels de référence des inférences est celui de Cunningham (1987). Selon ce modèle, l'inférence nécessite un raisonnement de la part du lecteur en train de lire un texte dans le but de le comprendre et donc une mise en relation et en cohérence des informations. Cunningham considère que « pour parler d'inférence, il faut que le lecteur

dépasse la compréhension littérale du texte, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. ».

Pour ce faire, il doit apporter une information supplémentaire à l'énoncé de départ.

Cunningham a proposé dans son modèle trois grandes catégories d'inférences : les inférences logiques, les inférences pragmatiques et les inférences créatives.

Les inférences logiques

Les inférences logiques, communes à l'ensemble des lecteurs sont fondées uniquement sur le texte. L'information manquante est contenue dans la phrase ou dans le lien qui peut s'établir au cours de la lecture entre des informations contenues dans plusieurs phrases du texte. Ces inférences renvoient souvent à des éléments déjà évoqués ou présentés auparavant, il s'agit d'inférences anaphoriques, que l'on trouve souvent dans les récits

Les inférences pragmatiques

Comme l'ont montré Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012), dans leur étude sur la compréhension inférentielle chez les enfants à partir d'une analyse des modèles théoriques de référence, les inférences pragmatiques, selon Cunningham, et considérées comme possiblement vraies, sont communes à l'ensemble des lecteurs et ces inférences pragmatiques s'appuient sur les connaissances antérieures des lecteurs. Les lecteurs lors de la lecture d'un texte mettent en lien des informations du texte avec leurs propres connaissances et peuvent ainsi activer les informations manquantes.

Selon ces auteurs, lors de la lecture, la compréhension peut être ainsi conçue comme un processus qui permet simultanément d'extraire de l'information et de construire du sens grâce à une interaction et un engagement du lecteur avec le texte.

Ce processus de construction du sens d'un texte repose sur des mécanismes qui permettent d'identifier les mots du texte et d'accéder à la signification des phrases qui sont explicites dans le texte.

Les inférences créatives

Les inférences créatives sont particulières à seulement quelques lecteurs caractérisés par un niveau de connaissances antérieures élevé. Elles sont constituées uniquement d'informations activées en mémoire à long

terme et résultent donc des systèmes de connaissances/croyances des lecteurs.

L'analyse du rôle des inférences dans la compréhension de texte présentée dans cette partie, s'appuie sur des recherches cognitives du traitement des textes, mais essentiellement des textes narratifs ou des textes explicatifs, nous présentons dans cette troisième partie quelques données de recherche sur le rôle de l'inférence dans le traitement du texte littéraire.

4. Rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension du texte littéraire

Anne Barré (2012)(DUMAS) a travaillé dans le domaine de la didactique et de la pédagogie de la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires, avec des élèves étrangers « nouveaux arrivants » et intégrés dans des classes ordinaires. Ces élèves bénéficiaient de cours de soutien pédagogique de façon à ce qu'ils puissent apprendre très vite non seulement le français de la vie quotidienne, mais aussi le français de scolarisation et ses codes spécifiques et en particulier le code de la langue propre aux textes littéraires. Elle a constaté que la compréhension des textes littéraires pose de très nombreux problèmes pour beaucoup d'élèves dans la mesure où ces textes jouent essentiellement sur l'implicite.

On peut donc se demander pourquoi proposer ce type de texte à des élèves aux faibles compétences en lecture et compréhension de textes. C'est pourquoi elle explique sa représentation de la fonction symbolique de la littérature qui est pour elle essentielle : « La littérature dans son ensemble résulte de l'exercice de cette fonction. Elle ne reproduit pas le réel, elle le représente. Cette fonction s'avère absolument essentielle à la construction de l'identité du sujet humain » (Nauche et Adam-Maillet, 2012, p.113)

La conception d'Anne Barré (2012), particulièrement ouverte, généreuse et pertinente de l'enseignement/apprentissage de la littérature doit être soulignée. Sa conception est en effet utile en particulier pour les élèves en difficulté, et que l'on pousse souvent à lire des textes simples en les privant de textes littéraires. Elle considère en effet que « La littérature (doit être) redéfinie dans le sens d'une nécessité vitale, permettant à l'être humain de se (re)construire ».

En effet les « vides » et les « trous sémantiques » qui caractérisent la structure et l'écriture des textes littéraires sont comblés au cours de la lecture par le « moi » du lecteur et son système de connaissances/croyances, et le texte littéraire devient ainsi un objet de co-construction identitaire de l'individu. Or, de nombreux individus lecteurs du fait de leurs difficultés linguistiques, et de leurs faibles compétences en compréhension sont ainsi privés de la possibilité de construire la signification des textes et en particulier de leurs dimensions symboliques et réparatrices. La médiation du texte littéraire peut être en effet selon l'auteur une passerelle interculturelle nécessaire pour une entrée dans le monde linguistique qui l'entoure et dans le monde plurilingue et pluriculturel. La littérature selon l'auteur ne doit donc plus être un « horizon lointain » réservé aux seuls « bons » lecteurs (voir p.48).

Enfin, (Nauch et Adam-Maillet 2012, p.115) considèrent que la lecture de textes littéraires peut être conçue comme un moyen de favoriser et de développer la « fondation de l'identité personnelle et culturelle » et ils s'interrogent : « Pourquoi refuserait-on (...) le secours de cet « exceptionnel instrument de lutte contre les souffrances, l'angoisse et la mort ? », comme l'écrivait Michel Picard, en 1986.

D'ailleurs, dans son analyse de l'ouvrage de Michel Picard (ENS-Lyon), en mars 2007, Martine Marzloff constatait, en partant du constat selon lequel le traditionnel modèle de la communication repris par de nombreux auteurs escamote la plupart du temps le rapport entre le texte et le lecteur, que Michel Picard avait construit un projet consistant à assigner un statut épistémologique à la lecture. « *Pour cette raison, il assimilait la lecture, qui peut remplacer toutes les activités ludiques, à un jeu, « refoulé des études littéraires ».*

Ce point de vue nécessitait de clarifier la définition du jeu, marquée par une idéologie : les oppositions binaires telles celles opposant le temps utilisé et le temps perdu, le travail et le loisir, le sérieux et le ludique, témoignent du relatif mépris à l'égard du jeu. Analysant les différentes définitions proposées par Huizinga, Caillois, Chateau, Freud, Pontalis et Benvéniste, Michel Picard a fait ressortir les différentes notions et les

différentes valeurs qui gravitent autour du jeu en posant une théorie minimale :

« (...) le jeu, en relation manifeste avec la symbolisation, serait à la fois défensif et constructif ; procurant une maîtrise particulière (...) il s'agirait d'une activité absorbante, incertaine, ayant des rapports avec le fantasmatique, mais également avec le réel, vécue donc comme fictive, mais soumise à des règles. Sa gamme s'étendrait des manifestations les plus archaïques et spontanées aux recherches les plus compliquées, de paidia, Kredati, jocus, à ludus, ou, si l'on veut bien adopter ce vocabulaire, en hommage à Winnicott, du playing (à l'exclusion du fooling) aux games (à l'exclusion du gambling, du moins s'il est massivement dominé par le hasard et/ou l'appât du gain). »

C'est à partir de cette théorie du jeu que Michel Picard a conçu la lecture. Cependant, selon Martine Marzloff (2007) « La lecture est un jeu sérieux qui exige la concentration du lecteur ; c'est une activité mentale, indispensable pour construire le sens. En effet, les blancs du texte appellent la collaboration du lecteur : « (...) tout texte du jeu, et sa lecture le fait jouer (...) ». A partir du moment où il refuse les saturations automatiques, stéréotypées, le lecteur s'approprie le texte et s'y construit. Si l'on s'en réfère au triangle saussurien, à l'évidence, les signifiants textuels renvoient à des signifiés codés et, en ce sens, la lecture est une activité contrainte ; néanmoins, ces mêmes signifiants renvoient le lecteur à son histoire personnelle et, en ce sens, la lecture est une activité libre : connotations, glissements paradigmatiques, souvenirs interviennent dans l'appropriation du texte par le lecteur. Comme l'affirme Michel Picard, « C'est bien de lui qu'il est question. Il ne subit pas sa lecture : il la produit ; et il joue gros jeu. ».

Martine Marzloff (2007) rappelle cependant que « la lecture est un jeu élaboré ; la mise en abyme, caractéristique des textes qui prescrivent une réception réflexive, est une particularité qui peut être, selon lui, étendue à tous les textes littéraires. Michel Picard justifie sa position en arguant du fait que les premiers contacts langagiers sont ludiques et que l'enseignement littéraire est fondé sur cette créativité. La poésie, « forme concentrée de littérature », attire tous ces jeux. Pour Michel Picard, « toutes

les formes de ce que nous appelons aujourd'hui littérature ont jadis été considérées comme des jeux. Le lecteur, (en effet) lui aussi, est invité à jouer à partir du moment où il conçoit le texte comme un jeu ; à lui d'en découvrir les règles et de les faire fonctionner. De ce fait, toute lecture est interprétative, qu'il s'agisse de la lecture du critique professionnel ou de la lecture de l'amateur. En conséquence, il devient impossible de se contenter d'une lecture unique d'un texte littéraire. Le lecteur est donc invité à jouer, mais pour jouer, il faut accepter d'entrer dans le jeu, de jouer le jeu : « Il faut donc revenir au texte, à sa dure résistance ». Ainsi conçue, toute lecture est un engagement qui implique un dédoublement du lecteur : Michel Picard distingue trois instances : le « liseur » maintient le contact avec le monde extérieur, le « lu » s'abandonne aux émotions suscitées par le texte et le « lectant », instance ludique en relation avec les deux autres instances ».

Michèle Petit (2008), de son côté dans son ouvrage *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*(ERUDIT),(voir Lajeunesse, 2010) insiste sur le rôle et les « pouvoirs réparateurs de la littérature » et de ce fait, chacun peut revendiquer « un droit à la littérature » (cité par Nauch et Adam-Maillet, 2012, p.115).

Comme l'écrit Marcel Lajeunesse(ERUDIT), « Le livre de Michèle Petit nous présente la lecture vue par une spécialiste des sciences sociales œuvrant sur le terrain avec des individus ayant subi des traumatismes ou vivant dans des conditions difficiles. Il nous ouvre ainsi à des usages nouveaux de la lecture ». « Le livre est la demeure « naturelle » des exilés, leur consolation, une opportunité de transformer l'exil en atout, de lui donner valeur créative. Les livres sont hospitaliers et ils permettent de supporter les exils dont chaque vie est faite, de les penser, de (re)construire nos maisons intérieures, d'inventer un fil conducteur à nos histoires, de les réécrire jour après jour » (p.134).

Le développement en classe de l'enseignement de la littérature pour une éducation citoyenne est encouragé(CACHE MEDIA EDUSCOL). En effet : « l'exercice littéraire de la sensibilité » est la « condition de l'entrée dans l'humanité ».

Comme l'écrit Abdallah-Preteceille, dans son article « *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers* » paru en 2010, définit le concept d'universel-singulier et donne la raison pour laquelle la littérature permet de construire une approche interculturelle :

« La littérature incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. La littérature parle à chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, à la fois commun et singulier. Elle s'adresse au lecteur en particulier comme un individu totalement incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général. La littérature partage d'ailleurs ce pouvoir avec les œuvres d'art ». (2010, p.148)

Aides au traitement de l'inférence

Comme l'écrit Karl Canvat (2007)(CACHE MEDIA EDUSCOL) dans son article *Genres et pragmatique de la lecture* ; le texte littéraire est une « Machine paresseuse », pour reprendre l'expression célèbre d'Umberto Eco (1985 : 27). Le texte littéraire est en effet « lacunaire » dans la mesure où il comporte des « trous », des « blancs » que le lecteur doit combler en mettant en œuvre ses compétences et en particulier la compétence à combler les vides et les « trous sémantiques » du texte par l'activité inférentielle qui lui permet d'activer ses connaissances antérieures.

On peut considérer que Mikhaïl Bakhtine, (1984), est l'un des premiers théoriciens de la littérature à avoir attiré l'attention sur le « dialogisme » des échanges langagiers : tout énoncé doit être appréhendé dans sa tension, son orientation vers autrui, ce qui présuppose non seulement qu'il soit doté d'un contenu propositionnel « pertinent » (le texte veut dire quelque chose (Grice, 1979 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986, 1990), mais aussi qu'il se fonde sur des « représentations supposées partagées » qui permettent une accommodation intersubjective (Flahault, 2001).

C'est-à-dire, en d'autres termes, un partage, un ajustement, une interaction entre le texte littéraire et le lecteur et un apport du « moi » du lecteur qui permet de combler les vides et les « trous sémantiques » du texte et donc une co-construction de la signification du texte

On rejoint ainsi les perspectives et les objectifs de Michel Picard(1986), pour qui la lecture des textes littéraires peut être

considéréecomme un «jeu» complexe entre ces diverses instances du sujet lecteur, et qui sont, en fait, des niveaux de relation du lecteur au texte que sont le « liseur » (la dimension « réelle », physique de la lecture), le « lu » (la dimension imaginaire de la lecture, celle qui met en branle le désir et les fantasmes du lecteur et lui fait « halluciner » le texte) et le « lectant » (la dimension symbolique de la lecture, celle qui conduit le lecteur à participer de façon active à la construction de la signification du texte). On retrouve alors « *le plaisir du texte* » tel que le décrivait Roland Barthes (1964).

Comme l'a observéChiara Bemporad, dans son article *Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire* (2014),« ces travaux mettent clairement en évidence le rôle essentiel et formateur du plaisir, défini comme participation ou comme jeu».Cependant, elle rappelait que, parmi les approches interprétatives, Raphaël Baronia mis en évidence « la nature indissociable de l'affect et de la cognition » soulignant que la dimension émotionnelle de l'activité interprétative est l'une des composantes fondamentales de la sémiotisation d'un texte.

Les aides didactiques et pédagogiques à la gestion par l'apprenti lecteur de ces dimensions dans le traitement de l'implicite lors de l'activité de compréhension et d'interprétation des textes littéraires ont fait l'objet de très peu de travaux de recherche. Quaireau, Lavandier, De La Haye, Yvonnick, Le Bohec, & Noguès (2018)(PERSO UNIV RENNES2) ont travaillé sur les pratiques pédagogiques d'aide à la compréhension de textes, et plus précisément aux pratiques d'aides au développement des compétences à comprendre l'implicite.

Ces auteursont ainsi parvenus à un constat très éclairant. Ils ont en effet montré que « L'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants dans ce domaine spécifique de la compréhension, met très souvent en évidence une importante lacune : à savoir que la plupart des élèves ne sont que très peu sollicités sur le registre de la compréhension implicite, quand ils ne sont pas simplement encouragés à penser que toute réponse à une question sur le sens est nécessairement présente, dans le texte, de manière explicite : « Mais regarde ! C'est écrit dans le texte ! » (Benoit & Boule, 2001).Quaireau et ses collègues ont conçu et mis au point en 2016 un

logiciellen ligne pour aider les apprenants à comprendre l'implicite des textes, TACIT-Ortho (*Testing Adaptatif des Compétences Individuelles Transversales*). Les auteurs ont présenté TACIT-Ortho, interface logicielle très facile d'utilisation et accessible en ligne (HAL UNIV RENNES2) est un logiciel d'évaluation, d'aide et de rééducation aux difficultés de compréhension en lecture, difficultés liées à l'implicite des textes. Selon les auteurs, ce logiciel est destiné aux enfants de 7 à 14 ans et même aux différents patients qui doivent faire face à des difficultés de compréhension de textes.

On peut cependant s'interroger et se demander si au-delà de ces systèmes complexes d'aide au traitement de l'inférence, et généralement utilisés par les spécialistes en remédiation aux dysfonctionnements en lecture/compréhension, comme les orthophonistes, il est possible de concevoir des aides pédagogiques aux difficultés en lecture/compréhension à la compréhension de l'implicite pour les enseignants.

Dans mes recherches expérimentales, j'ai conçu, élaboré, réalisé, mis en œuvre et validé des aides didactiques et pédagogiques à la compréhension de l'implicite et la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire (Masmoudi, 2020), l'objectif étant d'ouvrir de nouvelles perspectives d'aides didactiques et pédagogiques à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire.

5. Conclusion

Nous avons dans cet article présenté tout d'abord la notion d'implicite qui caractérise et définit le texte littéraire, telle qu'elle est proposée et analysée par les spécialistes de la théorie littéraire et de l'analyse du discours.

Puis, dans un second temps, nous avons présenté une rapide synthèse des principaux résultats de quelques travaux de référence consacrés aux différentes fonctions de l'implicite et, plus précisément, au rôle de l'implicite et donc de l'inférence et de l'activité inférentielle dans l'activité de compréhension des textes.

Enfin, dans une troisième partie, nous avons présenté les principaux résultats des quelques rares travaux conduits sur l'effet de l'implicite et le rôle de l'inférence – processus de traitement de l'implicite - dans la

compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire. Ces travaux nous permettent de concevoir des aides didactique et pédagogiques à la compréhension de l'implicite et à leurs effets sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

6. Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. Dans M.C. Bathala et V. Braun Dahlet (dir.), *Synergies Brésil : Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes* (n° spécial 2, p.145-155):
http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Trad. Alfreda Aucouturier; préf. Tzvetan Todorov. Paris: Gallimard [Moscou, 1979, Ed. Bocharov]
- Baroni, R. (2008). Approches passionnelles et dialogiques de la narrativité, *Cahiers de Narratologie*, 14 <https://journals.openedition.org/narratologie/579>
- Barré. Anne (2012). La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires : une continuité pédagogique entre le FLE et le FLM ? *HAL archives ouvertes*.fr <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742277/document>
- Barthes, Roland (1964), *Essais critiques*, Paris, Seuil.
- Bemporad, Chiara (2014). Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire, *Études de lettres* [Online], 1 | 2014, Online since 15 March 2017, connection on 08 December 2019.
<https://journals.openedition.org/edl/610?lang=en>
- Benoit, H & Boule, F (s.d.). Les difficultés d'apprentissage en SEGPA. Scénarios didactiques en français et en mathématiques. *La nouvelle revue de l' AIS*, 14,23-34.
- Bonneaud C. & Féry M. (2014). *La compréhension en lecture : Profils linguistiques et cognitifs d'enfants faibles compreneurs scolarisés en primaire et collège* 76 Pages Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2014

- Bruneau, J. & Desmarais, D. (2012). 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, <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n3-rse01175/1022711ar.pdf>
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory et Cognition*, 29(6), 850-859
- ChernyshovaElizaveta et Traverso Véronique (2017). Inférences et processus d'intercompréhension dans les interactions quotidiennes : quelques questions méthodologiques Inferences and processes of mutual understanding in everyday interactions: some methodological issues. *Cahiers de praxématique*, 68, pp. 1-17
- Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres and J. Mitchell (eds), *Understanding readers' understanding : theory and practice*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum
- Cutting, L., Materek, A., Cole, C., Levine, T., & Mahone, M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annales of Dyslexia*, 59 (1), 34-54. Associates
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eco, Umberto. (1985) *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3). 673-694. En ligne
<http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011409ar.html?vue=resume>
- Érick Falardeau et Marion Sauvaire dans leur article *Les composantes de la compétence en lecture littéraire*(2015
- Falardeau, É., Guay, F., & Valois, P. (2014). L'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture et de l'autorégulation sur les capacités d'Élèves du secondaire. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (Éds.). *Didactique*

du français : du côté des élèves (pp. 139-156). Bruxelles : De Boeck.

- Falardeau, É., Pelletier, C., & Pelletier, D. (2017). Comment des adolescents recourent-ils aux mots du texte pour réaliser des inférences dans une nouvelle littéraire ? Dans Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. (sous presse). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Cedocef, Presses de l'Université de Namur, coll. Diptyque.
- Flahault, F. (2001). *L'interprétation des contes*, Paris, [Denoël](#)
- Graesser, A. c., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Grice, P. (1975), Logic and Conversation » in *Syntax and Semantics 3 : Speech acts, Studies in the way of words* (1989), Harvard, Harvard University Press, 22-40.
- Grice, Paul (1979). Logic and Conversation (trad. fr. 'Logique et conversation', *Communications* 30, 52-72)
- Johnson-Laird, P.N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science*, 4, 71-115.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*,
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986), *L'implicite*, Paris, A. Colin,
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, Paris : A. Colin.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1991). *La question*, Lyon : PUL.
- Lajeunesse, M. (2010). Petit, Michèle. L'art de lire ou comment résister à l'adversité. Paris : Belin, 2008. 265 p. ISBN 978-2-7011-4659-1. *Documentation et bibliothèques*, 56, (3), 133-134
<https://www.erudit.org/en/journals/documentation/2010-v56-n3-documentation01754/1029125ar.pdf>
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6759/these.pdf?sequence=1>
- Lefebvre, P., Bruneau, J. & Desmarais, C. (2012). 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
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n3->

[rse01175/1022711ar.pdf](#)

Lesne Cécile (2012). Développer la capacité à inférer des étudiants de cycle 2 grâce à l'album. Education. 2012.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760010/document>

McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.

Marzloff M. (2007). Compte rendu de lecture de l'ouvrage de Michel Picard, *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Les éditions de minuit, 1986.

Masmoudi, F & Legros, D. (2018). Aide au traitement de l'implicite dans la compréhension et l'interprétation du texte littéraire chez les étudiants de master, Colloque *Les approches textuelles dans l'enseignement du FLE en contexte scolaire algérien*, Ecole Normale Supérieure de Ouargla (Algérie) ,25

Oakhill, J. and Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain and J. Oakhill (eds), *Children's comprehension problems in oral and written language : a cognitive perspective*. New York, New York : Guilford Press

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In Margaret J. Snowling & C. Hulme (Éd.), *The Science of Reading : A Handbook* (p. 227-247). Blackwell Publishing Ltd. H.

Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris : Belin

Picard Michel (1986). *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Paris : Les éditions de minuit,

Quaireau Christophe, Lavandier Karine, De La Haye Fanny, Yvonnick Noël, Le Bohec Olivier, et al.. (2016). TACIT-Ortho : un logiciel en ligne pour aider à comprendre l'implicite des textes. Entretiens de Bichat 2016 - Orthophonie, Sep 2016, Paris, France. 2016
https://perso.univ-rennes2.fr/system/files/users/noel_y/TACIT-Entretiens-Bichat_2016.pdf

Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory for narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego: Academic Press.