HAL
open science

”Présupposé”, ”implicature” et ”sous-entendu” : un trinôme opératoire dans le développement de compétences littéraires ?

Tatiana Taous

▶ **To cite this version:**

Tatiana Taous. ”Présupposé”, ”implicature” et ”sous-entendu” : un trinôme opératoire dans le développement de compétences littéraires ?. L’implicite en lecture : un objet didactique ?, Nov 2020, Cergy, France. hal-03239804

HAL Id: hal-03239804

https://cyu.hal.science/hal-03239804v1

Submitted on 27 May 2021

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

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

Présupposé, *implicature* et *sous-entendu* : un trinôme opératoire dans le développement de compétences littéraires ?

Tatiana Taous
Cergy Paris Université (CYU)
Laboratoire ÉMA

1. Introduction

1.1. Objectif de la journée d'étude

L'objectif de cette journée de réflexion est d'essayer de voir si les apports de la réflexion linguistique en matière d'implicite peuvent être transposés de manière efficace en didactique de la littérature, en ce sens que cette transposition permettrait aux élèves d'entrer – de façon effective – dans une compréhension fine des textes et, plus généralement, d'infuser en eux les germes qui en feront de futurs adultes, experts dans l'art de déjouer les implicites du langage, portés (notamment) par les textes lus[1].

L'implicite se définit littéralement comme ce qui est situé dans (*im*-) les plis (*-plicite* < du lat. *plicāre* « (re)plier, enrouler ») du discours. En latin, le verbe et l'adverbe dérivé (lat. *implicite* « d'une manière obscure, embrouillée », Cicéron) étaient souvent employés en mauvaise part, les notions de complication, de brouille, d'entortillement prévalant (Flobert [dir.] 2000, *s. v.* « *implĭco* » ; voir également Falardeau 2003 : 681). Aussi, le verbe latin entrait-il en opposition avec le verbe *explicāre*, qui décrit donc littéralement le procès de « sortir (*ex*-) des plis (*-plicāre*) », « de déplier » pour finalement mettre au jour ce qui pouvait sembler caché (ou non-dit) ou encore obscure (ou ambigu). Nous tenons là deux des acceptions traditionnellement retenues pour rendre compte de l'implicite : O. Ducrot (1991 : 6) distingue ainsi – au sein des différentes « façons de parlers » – les « façons de parlers *implicites* », qui manifestent une « certaine utilisation du langage », en ce sens que la pensée, « en *elle-même cachée* », ne peut être décodée « au moyen de symboles qui la rendent accessible ». Dans cette perspective, l'implicite n'a pas tant partie liée au verbal qu'au para- et au non-verbal, comme le rappellent justement M.-A. Morel (2009), M. Dispy (2011 : 75), J. Élie-Deschamps (2016 : 1) ou encore C. Beyssade (2017)[2]. Outre ce non-dit (« ce qui est communiqué sans être dit », Dispy 2011 : 34), l'implicite se manifeste également à travers « ce qui est dit autrement qu'il ne faut le comprendre » (Dispy, *ibid.*), ce que nous regroupons sous l'appellation générique d'énoncés ambigus ou polyphoniques.

---

[1] Sur l'idée bien répandue que la littérature permet de « mettre en lumière bien des conduites réelles » et qu'elle peut avoir des incidences sur la manière d'appréhender la vie réelle, voir Dispy (2011 : 14-15), mais également Grenier, pour lequel un « ***bon livre*** » doit – entre autres – donner « l'envie d'aller plus loin » (Langbour 2020 : 10). L'adage selon lequel « La réalité dépasse (souvent) la fiction » confirmerait les interdépendances entre monde fictionnel et monde réel. Sur l'idée que l'œuvre dépasse toujours son auteur, voir Angenot 1983, cité par Gignoux 2006 : 3.

[2] Pour une définition des concepts de paraverbal et non-verbal, voir Dispy (2011 : 67 et note 8) ; sur la pertinence didactique des données paraverbales dans la compréhension des implicites, voir Dispy (2011 : 114). Sur la portée des données prosodiques et contextuelles dans l'élucidation d'énoncés ambigus (le cas de *seulement*), voir Beyssade, Marandin & Portes 2007 et Beyssade 2017 : 183-240 ; voir également Beyssade 2017 : 109-182, pour l'exploitation fructueuse des concepts de *focus* et d'*accent de contraste* dans cette élucidation et ces calculs sémantiques.

Toutefois, dans quelle mesure expliciter/*ex*-pliquer les zones implicites « concour[t-il] *vraiment* au progrès des apprentissages, au développement des compétences de lecture, au développement de la compétence de lecture d'un récit de fiction » (Dispy 2011 : 116) ? À tout expliciter, ne risque-t-on pas de nuire à ce qui fait l'essence de la littérature, sa part d'ombre qui en fait la complexité et la beauté ? C'est là, sans conteste, l'opinion du narrateur de *Mort à crédit* (c'est nous qui soulignons par une mise en gras) :

> **(1)** L.-F. Céline, *Mort à crédit*, 1936 :
> *« Et la mort tout doucement saisit le prince… Il ne se défend plus… Son poids s'est échappé… Et puis un beau rêve reprend son âme… Le rêve qu'il faisait souvent quand il était petit, dans son berceau de fourrure, dans la chambre des Héritiers, près de sa nourrice la morave, dans le château du Roi René… »*
> Gustin il avait les mains qui lui pendaient entre les genoux…
> - C'est pas beau ? que je l'interroge.
> Il se méfiait. Il voulait pas trop rajeunir. Il se défendait**. Il a voulu que je lui explique encore tout… le pourquoi ?... Et le comment ?... C'est pas si facile… C'est fragile comme papillon. Pour un rien ça s'éparpille, ça vous salit. Qu'est-ce qu'on y gagne ? J'ai pas insisté**.

Toute la difficulté sera donc de déterminer à quel moment il est opportun de pointer un implicite – en ce sens que sa mise en évidence participe d'un enrichissement interprétatif du texte[1] – et, partant, de quelle(s) façon(s) conduire à sa parfaite compréhension. Se pose alors la question des gestes didactiques à développer[2] : ces derniers sont-ils généralisables ? Existe-t-il une « méthode » pour sensibiliser aux implicites ? Bien que nous en doutions, ces questions méritent d'être posées et nous proposons d'explorer le phénomène à travers le trinôme *présupposé/implicature/sous-entendu*.

1.2. Genèse de l'axe de travail proposé

La consultation de travaux de recherche et de textes de conférences, données à l'occasion de journées de formation portant sur la lecture implicite, révèle un effort pour asseoir le propos scientifiquement : les auteurs et conférenciers développent alors une partie théorique, au cours de laquelle ils essaient de définir le concept d'implicite. Cette tentative de définition aboutit souvent à une typologie tripartite de la manière dont l'implicite informe le langage ; émergent alors les concepts de *présupposé*, *implicature* et *sous-entendu*, mais une fois posés, ces derniers ne sont jamais réexploités à des fins didactiques et pédagogiques. Dans cette perspective, y aurait-il un intérêt didactique à les exposer ? Permettent-ils réellement d'approcher plus finement la notion d'implicite ou peut-on, au contraire, en faire l'économie, comme cela semble être finalement le cas au vu des *scenari* pédagogiques proposés ? En somme, nous souhaiterions interroger le degré d'opérationnalité de ces concepts dans cette tentative de didactisation de l'implicite.

Nous nous trouvons néanmoins empêchée dans notre entreprise par les linguistes et didacticiens eux-mêmes qui, de leur propre aveu et au travers leurs travaux, manifestent du caractère non stabilisé

---

[1] Les spécialistes de l'implicite s'accordent ainsi à reconnaître l'omniprésence (Ducrot 1991 : 132 ; Simonin 2013 : 30) des implicites dans nos énonciations et il serait, en effet, « très difficile d'isoler dans nos dires des énoncés qui en seraient exempts » (Godart-Wendling & Raïd 2016 : 12). Deux idées découlent de ce constat : 1. Étant donné la masse d'implicites dans le discours et leur forte part d'appréciation subjective (Gignoux 2006 : 7), il serait fort ardu d'aboutir à un repérage exhaustif et consensuel. 2. La recherche d'un étayage exhaustif des implicites n'est pas une fin en soi, puisque seuls quelques-uns méritent d'être soulignés – ces derniers se repérant alors par la « rupture de la compréhension » (Lavigne 2008 : 26 et 209-210) ou « de l'intercompréhension » (Oursel 2018 : 19).

[2] Notion développée par Schneuwly & Dolz (2009 : 31) et synthétisée par Marmy Cusin (2014). Les « gestes didactiques » regroupent « la gestuelle », « le corps » et « le savoir-faire professionnel » (lui-même décliné en « la mise en place de dispositifs didactiques », « les gestes de régularisation des apprentissages » et « l'institutionnalisation »).

de ces concepts et rendent finalement quelque peu caduque toute velléité de typologie[1]. Ainsi, O. Ducrot, après avoir développé – dans un article de 1966 – les critères permettant de distinguer *présupposé* et *implication logique*, finit-il par y renoncer (Ducrot 1991 : 101), faisant de l'implication une notion hyperonymique et du présupposé et du sous-entendu, des formes particulières d'implication. Plus récemment, O. Simonin (2013 : 40-41) conclut à la « nécess[ité] de dépasser l'habituelle opposition entre présupposés et sous-entendus » et affine encore la description en offrant une quadripartition des énoncés implicites faisant, à la suite de C. Kerbrat-Orecchioni (1986 : 116-122), une large part aux tropes[2].

Nous tenterons néanmoins de revenir sur cette tripartition, puisque, d'une part, le rejet provient des linguistes (et non, des didacticiens) et, précisément, du linguiste à qui l'on en doit la paternité, et que, d'autre part, pédagogues et didacticiens oscillent entre tentation et rejet de ces concepts, sans parvenir à se fixer de manière rédhibitoire (Dispy 2011 : 94-95).

1.3. Description de la méthodologie adoptée

Nous proposons donc, dans la suite du propos, la méthodologie suivante : nous étudierons alternativement les trois concepts en essayant d'en stabiliser les approches définitoires et nous intégrerons, au sein de ces trois parties, l'étude d'*Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans* (M. Pfister, 1992 ; voir **Annexe 1**), album un peu ancien mais qui avait été étudié ou (plus exactement) lu sommairement par une professeur stagiaire à sa classe multi-niveaux de cycle 1, l'année scolaire écoulée 2019-2020[3]. Nous essaierons donc de détecter les implicites pertinents pour l'enrichissement du texte ; le repérage de ces derniers se fondera essentiellement sur la supposition que nous faisons d'une « anomalie[sic] discursive[sic] »[4] ou « rupture » au sein de la compréhension, laquelle « rupture » étant générée par l'énoncé implicite ainsi détecté (Lavigne 2008 : 26 ; Oursel 2018 : 19). La détection faite, nous chercherons à vérifier la validité des critères de repérage isolés et nous expliciterons concomitamment les enrichissements interprétatifs que cette mise en évidence permet.

Nous insistons dès à présent sur l'idée que l'étude de l'implicite nécessite un travail préparatoire très fin de la part de l'enseignant. En effet, comme le rappellent les psycholinguistes et didacticiens (Kail 1978, Lavigne 2008, Dispy 2011), les enfants sont, dès leur plus jeune âge, sensibles aux

[1] C'est notamment le point de vue de M. Dispy (2011 : 117) qui invite à « prendre du recul devant certaines terminologies » et « à tenir compte du fait que les maitres ont besoin d'expressions économiques et percutantes ».
[2] L'auteur isole ainsi : 1. les présupposés, 2. les inférences de pontage ou de coréférentialité (type *L'église… Son toit…*), 3. les implicites littéralement *imposés*, en ce sens qu'ils appartiennent au fonds commun de la communauté linguistique et 4. (à la suite de Grice) les implicatures (automatiques ou culturelles), autrement dites *sous-entendus*.
[3] Sur l'importance du choix des supports (à sélectionner pour leur congruence avec les « modèle[s] de situation » des élèves), voir Lavigne 2008 : 37, mais également Dispy 2011 : 48-49 (à propos de la récriture *Le (même) corbeau et le (même) renard* et de son évaluation positive par les élèves).
[4] Dite encore « malformation » par C. Beyssade 2017 : 16-17.

implicites du langage[1]. Toutefois, il convient de distinguer les postures de production et de réception (Kail 1978 : 428-429)[2] et, dans le cas de la réception, de réaffirmer le rôle fondamental de l'enseignant[3].

2. La présupposition / le présupposé

2.1. Tentative de stabilisation de la notion

B. Godart-Wendling & L. Raïd (2016 : 12) rappellent que c'est Frege (1892) qui offre à la présupposition ses lettres de noblesse en en amorçant la théorisation explicite. Toutefois, ce phénomène linguistique avait déjà été pressenti par les Latins[4] : la dialectique romaine faisait ainsi une place de choix à la présupposition d'existence ; or, c'est précisément sur la présupposition d'existence, inhérente à tout nom propre, que s'arrête Frege. Ce rapide retour épistémologique permet alors de comprendre pourquoi le présupposé se définit primitivement par son évidence : l'idée que tout propos suppose un sujet antérieur pour le penser et une conceptualisation antérieure à sa verbalisation, mais également des sujets qui préexistent à leurs rôles de participants à la communication semble aller du côté de l'évidence. Aussi, pouvons-nous isoler les critères de définition suivants :

1. Critère de l'évidence (composante logique[5]), qui fait que le présupposé n'a pas à être explicité/dit, tant il va de soi ; le présupposé se définirait donc comme ce que charrie automatiquement dans son sillage un énoncé une fois prononcé (Simonin 2013 : 28-29), sans qu'il y ait réellement intentionnalité de la part du locuteur (ce qui serait le propre du sous-entendu). De là la difficulté à y voir un réel intérêt : si tout énoncé a sa part de présupposé, dans quelle configuration la mise en évidence de ce présupposé pourra-t-elle nourrir la réflexion (littéraire) et valoir la peine d'être soulignée ?[6]

2. Critère de la composante « rhétorique » (Ducrot 1991 : 15-16) :

- Le caractère dénotatif du présupposé : le présupposé se poserait comme dénotatif et objectif, ce qui découlerait de son caractère d'évidence.

- La dimension éthique (côté destinateur) ou épistémique (côté destinataire) du présupposé : le contenu d'un présupposé est généralement connu du destinataire du message (Ducrot 1991 : 7-8 ; Simonin 2013 : 37), ce qui indique bien que le présupposé ne constitue pas le nerf du propos. Or, si la visée de tout énoncé est d'intéresser le destinataire (Ducrot 1966 : 40-42, 1991 : 10-11, 133), les informations véhiculées par les présupposés ne constitueraient – dans ce panorama – qu'une toile de

---

[1] « [L]orsque les enfants en bas âge (6 ans) sont impliqués dans une tâche de compréhension exigeante, ils sont capables de générer les mêmes inférences que les enfants plus âgés » « mais [sic] ils sont moins enclins à les générer spontanément » (Lavigne 2008 : 36-37).

[2] En production, les enfants les plus jeunes procèdent volontiers par implicite, mais sans en être pleinement conscients (pas de regard « méta- »). Ainsi, dans une logique *thème-propos*, laissent-ils le thème dans l'ombre pour ne verbaliser que l'élément saillant de leur discours (le *propos*). En réception, en revanche, ils perçoivent plus difficilement les implicites dans le discours d'autrui, dans la mesure où « la composante méta- voire épilinguistique est très importante » (Kail 1978 : 433). Nous avons observé une tendance analogue chez de jeunes professeurs stagiaires en formation. Si la majorité est capable de produire volontairement des énoncés implicites (dans la perspective de la création d'un corpus de phrases à inférences), des difficultés se font néanmoins sentir en matière de réception et d'interprétation : les adultes ne sont pas toujours mieux armés pour repérer les subtilités des textes littéraires (Dispy 2011 : 37) – la problématique étant un peu différente pour les textes non littéraires (Dispy 2011 : 84).

[3] J. Lavigne (2008 : 209-210) répertorie « quatre variables d'importance pour la génération des inférences » permettant de résoudre ou de combler les implicites : 1. « les habiletés inférentielles à l'oral », 2. « les capacités de la mémoire de travail », 3. « les stratégies de résolution », 4. « la fluidité » en lecture. Elle invite donc les enseignants à privilégier le travail sur ces quatre pôles.

[4] Voir Baratin dans Godart-Wendling & Raïd (dir.) 2016.

[5] Le terme *logique* n'est pas à entendre ici de façon strictement mathématique (au sens de « relation entre deux propositions ») : le présupposé ne sous-tend pas de relation logique *stricto sensu*, mais « une relation linguistique, entre un énoncé et une proposition, un contenu sémantique » (Beyssade 2017 : 31).

[6] La pragmatique post-gricéenne a révélé que la dichotomie entre énoncé implicite et énoncé explicite n'était pas aussi tranchée que cela (Simonin 2018 : 1), ce qui accroît encore les difficultés de détection des implicites.

fond permettant au propos de se développer, de croître. De cette composante rhétorique s'ensuit donc l'idée d'une connivence et d'un dialogue possible entre « les participants à l'acte de communication » (Ducrot 1969, cf. critère ci-après).

3. Critère de la composante pragmatique (Ducrot 1969 : 36) :

- « Complicité fondamentale » entre les « deux personnages du dialogue » donnant chair au principe gricéen de « coopération »[1].

- Pronom-vedette sous-jacente : la P4.

- Temporalité-vedette sous-jacente : antériorité du savoir → cf. préfixe ***pré-(supposé)*** : le présupposé « se situe[..] dans un passé de la connaissance, éventuellement fictif, auquel le locuteur fait semblant de se référer ».

4. Critère de la composante cognitive (côté destinataire) : les modes d'inférences impliqués

- Les implicites mettent en œuvre des processus cognitifs et mentaux spécifiques, autrement appelés inférences, ces dernières renvoyant à la capacité à générer des liens causaux permettant de résoudre (dans le cas d'énoncés ambigus ou polyphoniques) ou de combler (dans le cas de non-dit) l'implicite. Dans la mesure où le présupposé pose une évidence, le destinataire ne semble pas conduit à faire d'inférences spécifiques ; si celles-ci se font, elles se font de manière intuitive et non réfléchie. Si, toutefois, le désir venait au destinataire d'expliciter un présupposé ou au destinateur de faire expliciter un présupposé[2], il semble que le mode d'inférences privilégié serait celui impliquant une causalité de type énonciatif[3].

- M. Dispy (2011 : 108 et note 5) souligne, à juste titre, l'ambiguïté inhérente aux questions en *pourquoi ?*, puisque ce questionnement relève tout autant de la cause finale (ou cause à « motif prospectif », Gross & Prandi 2004 : 77-80) que de la cause efficiente (ou cause à « motif rétrospectif », Gross & Prandi, *ibid.*). Il nous semble que l'explicitation d'un présupposé mettrait plus volontiers en œuvre des causes efficientes, comme le sous-tendent le préfixe *pré-* et, conséquemment, l'idée d'une temporalité antécédente.

2.2. Application : détection de présupposés dans *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*

À la lecture du texte (voir **Annexe 1**), il nous a semblé que l'extrait suivant pouvait être candidat à un implicite et, plus spécifiquement, à un présupposé :

> **(2)** M. Pfister, *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*, 1992, extrait 1 :
> « Les autres poissons admiraient ses écailles scintillantes. Et à cause de ses belles couleurs, ils l'avaient nommé Arc-en-ciel.
> - Arc-en-ciel, viens jouer avec nous ! disaient-ils.

---

[1] Selon Grice « la coopération se trouve au cœur de nos échanges conversationnels, sous la forme d'un objectif partagé, ou d'une direction discursive commune, ce qui le conduit à la formulation de son principe de coopération » (Simonin 2018 : 5). Ce principe, qui implique les deux participants du discours, est en lien avec le principe d'« informativité » (Ducrot 1991 : 133), qui concerne le seul destinateur mais en est le préalable : c'est parce que le destinateur intéresse son destinataire que la coopération entre les deux est envisageable.

[2] Malgré le peu d'intérêt qu'il y aurait d'après M. Dispy (2011 : 94-95), qui nuance néanmoins son propos quelques lignes plus bas. O. Ducrot (1991 : 8) soulignait déjà que la composante /évidence/, traditionnellement associée au présupposé, était finalement « toujours officieuse – et l'objet possible de démenti – dans la mesure où le destinataire seul, et non le locuteur, est appelé à combler la lacune ».

[3] Soit le type *Pierre a cessé de fumer, puisqu'il n'a pas fumé de cigarette ce midi !* ou *Pierre n'a pas fumé de cigarette ce midi, c'est donc qu'il a cessé de fumer !?*, énoncés causaux qui *présupposent* que le locuteur sait que Pierre fumait auparavant (et notamment, durant la pause méridienne), à opposer à la causalité factuelle, qui ressort, elle, de l'évidence et de la logique pure (*Pierre a cessé de fumer, donc il n'a pas fumé de cigarette ce midi* ou *Pierre n'a pas fumé de cigarette ce midi, puisqu'il a cessé de fumer*). Sur l'opposition entre causalité factuelle et causalité énonciative (dont l'inférence constitue le versant consécutif), voir Nazarenko 2000 : 19-26 et Taous 2014 : 339-340.

Mais le bel Arc-en-ciel glissait près d'eux sans dire un mot, le regard fier, en prenant bien soin de faire briller ses écailles. »

La rupture de compréhension pourrait se cristalliser autour de l'attitude d'Arc-en-ciel : le texte ne dit pas concrètement pourquoi Arc-en-ciel passe « sans dire un mot » ou plus exactement, la mise en évidence de la logique du présupposé permet de nourrir la réflexion littéraire. En effet, dans notre société et dans la micro-société que constitue une cour d'école, on répond généralement favorablement à une invitation au jeu et la parole d'acceptation est généralement suivie d'une intégration du camarade au sein du jeu[1]. L'implicite réside donc dans le décalage entre l'attitude d'Arc-en-ciel (refus et donnée non-verbale) et la norme sociale et discursive attendue. Or, le pointage de ce présupposé permet de caractériser Arc-en-ciel (orgueil et fatuité), de comprendre la source de l'antipathie qu'éprouve le lecteur à son égard, de déterminer finalement l'appartenance d'Arc-en-ciel aux anti-héros plutôt qu'aux héros. Ce dernier point permet alors de faire résonner et de mettre en tension cette appartenance avec les données paratextuelles et en somme, de réfléchir sur la pertinence du titre et de l'horizon d'attente qui s'en dégageait. Il est également intéressant de noter que ce début de texte renoue avec le motif du *contrapasso*, dans la mesure où Arc-en-ciel, qui feignait de refuser toute communication avec les autres, sera pris à son propre jeu, terminant esseulé : condamné par là où il a péché, Arc-en-ciel n'a, dans un premier temps, rien d'un héros d'album.

D'un point de vue linguistique, la conjonction *Mais* fonctionne comme un rupteur invitant à réfléchir sur le décalage entre un dit et l'action attendue (présupposé : quand on vous enjoint à venir jouer, vous venez jouer, sauf dans un cas extrême) et une contre-action. L'attitude d'Arc-en-ciel fonctionne comme une clause d'arrêt mettant fin à toute tentative de communication. Or, la fin du texte, dans une structure annulaire, résout cette absence de communication initiale : le « J'arrive » de la fin du texte confirme l'évolution positive du personnage.

Les critères isolés pour le présupposé paraissent vérifiés :

1. Critère logique = La norme sociale implique qu'une invitation au plaisir du jeu soit accueillie avec faveur et engouement. Cette assise sociale constitue la toile de fond du texte.
2. Critère rhétorique = dénotatif et objectif + contenu porté par autre chose, jugé plus fondamental (l'orgueil d'Arc-en-ciel et comment résoudre la tension entre l'attitude du personnage et son statut de héros de l'album).
3. Critère pragmatique = dialogue P4, savoir antérieur

3. L'implicature

3.1. Tentative de stabilisation de la notion

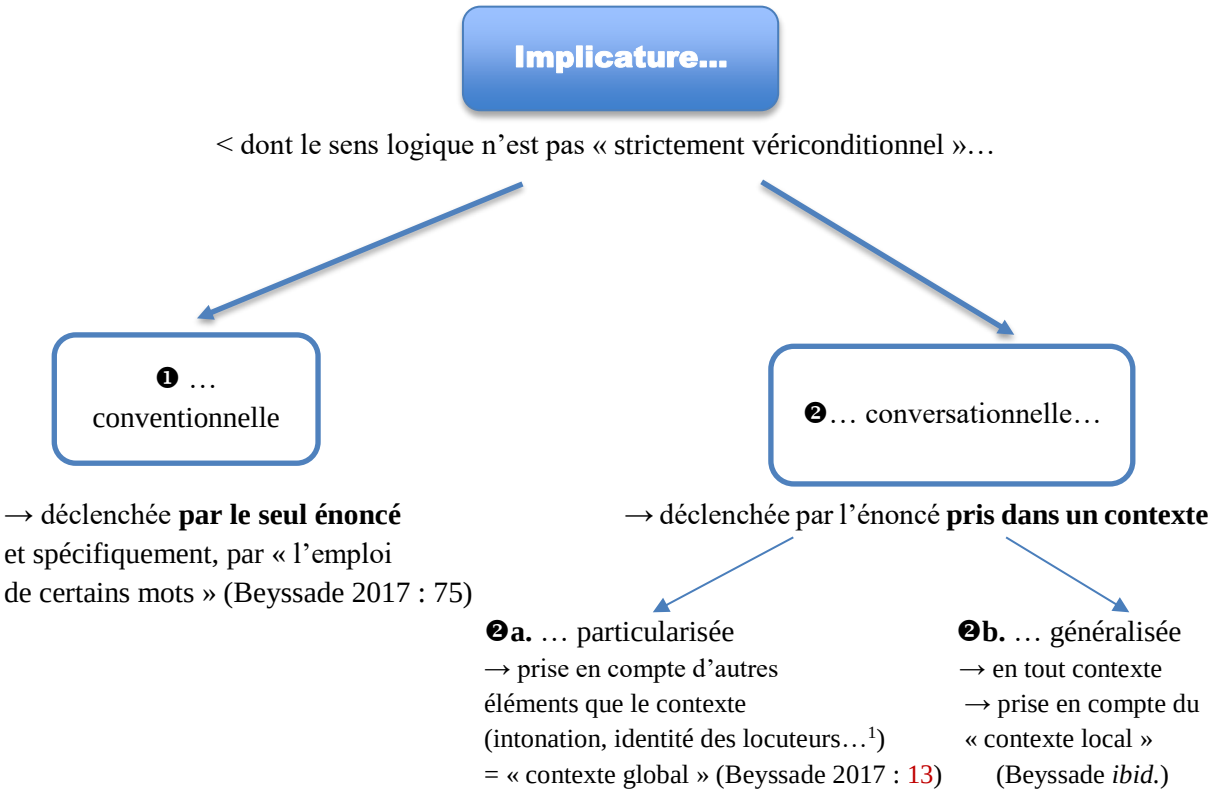
C. Beyssade (2017 : 45) rappelle que le terme *implicature*, dû à Grice, est employé indifféremment en français pour désigner à la fois l'opération mentale conduisant à produire des contenus implicites (*implicature* est alors proche d'*inférence*)[2] et ces contenus implicites eux-mêmes, selon un procédé de dérivation sémantique bien documenté (la relation métonymique). C'est cette dernière acception qui autorise la mise en contraste de l'implicature avec le présupposé et le sous-entendu et c'est bien cette signification-là que nous retenons pour le présent propos.

[1] Dans sa typologie des paragraphes, Longacre accorde une entrée spécifique aux paragraphes « constitués d'un paragraphe d'intervention initiale (*Initiating Utterance* de type *Question*) et d'un paragraphe d'intervention réactive (*Resolving Utterance* de type *Réponse*). […] Longacre envisage le cas d'une réponse qui prend la forme d'un comportement (*Execution and stimulus-response paragraphs*) : intervention initiale verbale suivie d'une réaction non-verbale » (Adam 2018 : 51).

[2] « Processus, par lequel, d'après le repérage de certains marqueurs linguistiques, un interlocuteur infère vers l'assertion d'un autre contenu » (Al-Saleh 2016 : 147).

L'une des distinctions majeures entre *présupposé* et *implicature* nous semble résider dans le contenu sémantique qui se déduit de l'énoncé implicite : l'implicature entraîne un contenu sémantique qui relève de la « signification attestée » (Ducrot 1991 : 18), en ce sens qu'elle donne à entendre, qu'elle *signifie* « sans pour autant être explicite » (Beyssade 2017 : 45) ; le présupposé se placerait à un autre niveau : il ne tend pas à *signifier* quelque chose – que ce soit explicitement (par une « signification [clairement] exprimée », Ducrot *ibid.*) ou implicitement (par une « signification attestée ») – mais constitue simplement le préalable rendant possible et pertinente la suite de la conversation ou, dans le cadre qui nous occupe, de la lecture. Dès lors, l'implicature se trouve très proche du sous-entendu, sur lequel certains linguistes, dans la lignée de Grice, finissent par l'aligner (Simonin 2013 : 31). Toutefois, à y regarder de plus près, le sous-entendu équivaudrait à un sous-type d'implicature : l'implicature conversationnelle, en somme, celle dont l'implicite s'évalue à partir du contexte. La **figure 1** synthétise le panorama qu'offre C. Al-Saleh (2016 : 147) sur la question :

Figure 1
L'implicature (< C. Al-Saleh 2016)



À ce stade du raisonnement, nous proposons donc les équivalences suivantes : nous entendons le terme *implicature* dans le sens restreint d'*implicature conventionnelle*, conférant à *sous-entendu* le sens spécifique d'*implicature conversationnelle*. Nous maintenons la distinction entre implicature et sous-entendu, car les deux types ne travaillent pas, selon nous, au même niveau de compréhension, même si tous deux invitent le récepteur à s'interroger sur la « signification attestée ». Soit l'exemple suivant, inspiré de C. Beyssade (2017 : 45) :

(3)

Énoncé en cause : fr. *Peter est anglais. Il est donc courageux.*

[1] Voir encore les dimensions « informative, argumentative, émotive, interactive » inhérentes au contexte (Beyssade 2017 : 7).

Implicature : *Être anglais* implique *être courageux*. Il ne saurait s'agir d'un présupposé dans la mesure où l'équivalence *Nationalité anglaise = courage et bravoure* n'a rien d'une évidence.
Sous-entendu : En fonction du contexte, plusieurs « significations attestées » peuvent se greffer à l'élicitation de cette implicature, comme l'idée qu'être Français (ou d'une autre nationalité) impliquerait, *a contrario*, la couardise (visée polémique).

Les éléments cités en **(3)** permettent, par conséquent, de préciser la distinction entre implicature et sous-entendu, malgré leur proximité initiale : l'implicature se veut objective et neutre, même si elle nécessite – pour être élicitée – une assise ou un *apriori* culturel stable pour ne pas paraître (complètement) aberrante ou « malformée » (pour reprendre l'expression de C. Beyssade)[1]. L'interprétation connotative, en revanche, fait basculer l'implicature du côté du sous-entendu. En somme, la mise en évidence de l'implicature permet uniquement d'éliciter la prémisse latente, dont la diversité des interprétations – significations attestées, dont le travail de l'enseignant sera de les rendre saillantes, de les *attester*, au sens ducrotien – relève d'une analyse en termes de sous-entendus. Le sous-entendu se caractérisera donc par sa dimension subjective, son assise culturelle et la connotation volontiers polémique qu'elle sous-tend.

Si nous reprenons les critères définitoires retenus pour le présupposé, nous arrivons à la caractérisation suivante :

1. Critère logique :

L'implicature ne relève pas nécessairement de l'évidence, mais peut être verbalisée en reprenant froidement les différents éléments de l'énoncé. Nous la rapprocherions volontiers de l'implicite logique de Port-Royal (Godart-Wendling & Raïd 2016 : 16) : une « syllogistique normative », sans affect, peut permettre de faire jaillir ce type d'implicite.

2. Critère rhétorique :

- Le caractère dénotatif, descriptif et objectif de l'implicature : l'implicature se rapprocherait en cela du présupposé, dans la mesure où l'explicitation de cet implicite s'appuie objectivement sur les indicateurs linguistiques présents dans l'énoncé.

- La dimension éthique (côté destinateur) ou épistémique (côté destinataire) : c'est sur ce point que l'implicature se distingue du présupposé pour se rapprocher du sous-entendu. L'énoncé avec implicature sous-tend une signification cachée, attestée qui, avant d'inviter au débat les participants à l'acte discursif, implique la mobilisation de compétences encyclopédiques (Dufays, Gemenne & Ledur 2005 : 156-157) pour être clairement entendue et ne pas paraître anomale. Le principe de coopération est donc maintenu, comme dans le cas du présupposé, mais la détection de l'implicature ne constitue plus un préalable conversationnel, ce n'est plus une simple toile de fond : elle confère un dynamisme à l'échange et constitue un élément dramatique fort, si tant est qu'elle soit relevée.

3. Critère pragmatique :

- « Complicité fondamentale » entre les « deux personnages du dialogue »
- Pronom-vedette sous-jacente : la P4
- Temporalité-vedette sous-jacente : l'actuel, dans la mesure où l'implicature ne se fonde que sur le donné de l'énoncé et où il ne s'agit que de rendre saillantes les prémisses sous-jacentes à celui-ci.

4. Critère cognitif (côté destinataire) : les modes d'inférences impliqués

J. Lavigne (2008 : 26-27) expose un paradigme cognitif intéressant : elle distingue, à la suite d'autres chercheurs, « les processus de résolution de problème » et les « processus de récupération d'informations en mémoire ». L'implicature relèverait selon nous de la résolution de problème, en ce

[1] Dans le cas de **(3)**, la relation de causalité sous-jacente ne peut se comprendre que si les participants à la conversation ont en mémoire un fonds historique commun, en l'occurrence celui de la Seconde Guerre mondiale, où l'Angleterre fit preuve d'une ténacité mondialement reconnue face à l'oppresseur nazi.

sens que pour être élicitée, l'implicature se génère par opération mécanique (déductive) et relève donc de la causalité factuelle[1].

3.2. Application : détection d'implicatures dans *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*

Le passage que nous extrayons comme candidat à une implicature est le suivant :

(4) M. Pfister, *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*, 1992, extrait 2 :
« Mais à quoi servent les plus belles écailles du monde s'il n'y a personne pour les admirer ? À présent, Arc-en-ciel n'était plus seulement le plus beau poisson des océans, c'était aussi le plus seul ! »

Le texte énonce clairement la situation dans laquelle se trouve Arc-en-ciel à la suite de son refus de céder l'une de ses écailles étincelantes au petit poisson bleu, ce que l'on pourrait résumer de la manière suivante : *C'est le plus beau, mais il est le plus seul*. Une équivalence entre *le plus beau = le plus seul* se dégage de ce passage : en somme, la beauté implique la solitude. Or cette affirmation n'a rien de généralisable ni n'apparaît comme évidente (il ne s'agit donc pas d'un présupposé). La remise en contexte permet de dépasser cette implicature sous-jacente, puisqu'il manque, en réalité, pour comprendre pleinement cette implicature, le terme intermédiaire : « le plus prétentieux » (dit explicitement dans le texte, cf. *regard fier, avec dédain*) mais c'est ici le jalon logique manquant et qui gagne à être explicité. Cette « récupération d'informations en mémoire » (Lavigne 2008) nécessite un étayage pour conduire les élèves à conclure que, finalement, Arc-en-ciel ne récolte que ce qu'il a semé. Une fois encore, la mise en évidence et l'explicitation de cette implicature servent la portée large du texte (tension entre un dit (*le plus beau poisson*) qui pourrait en faire un héros) et la situation à ce stade du récit (un antihéros). Il restera alors au héros à établir le lien de causalité entre sa fatuité et sa solitude et à gommer ce trait de caractère pour retrouver joie et sérénité dans un nouvel univers de valeurs (primat du partage et de la beauté intérieure sur le matérialisme et la beauté extérieure, finalement de façade).

Les critères isolés pour l'implicature sont plus ou moins opératoires :

1. Critère logique = Une évidence très contestable (*beauté = solitude*), qui tait, en réalité, un troisième maillon permettant de comprendre la chaîne des implicatures et de raisonner ensuite sur sa validité (dimension axiologique).
2. Critère rhétorique = dénotatif et objectif, mais possède une « signification attestée » non exprimée.
3. Critère pragmatique = dialogue P4, ancrage dans le présent
4. Critère cognitif : résolution d'un problème (*beauté = solitude*) en rétablissant l'inconnue (la *fatuité*), récupérable dans les informations textuelles en mémoire.

4. Le sous-entendu

4.1. Tentative de stabilisation de la notion

Dans la mesure où la partie précédente a mis en contraste implicature et sous-entendu, nous indiquons directement les critères de repérage du sous-entendu :

1. Critère de l'évidence (composante logique) : Ce critère n'est pas vérifié pour le sous-entendu, dans le sens où un sous-entendu ne relève pas de l'évidence, ni du littéral. Il suppose un autre niveau d'analyse : si l'évidence peut se situer du côté du destinateur – qui a alors construit cette évidence par

[1] Soit, dans le cas de **(3)**, le syllogisme déductif suivant : *Les Anglais sont courageux, Peter est courageux, donc Peter est Anglais* ou *Les Anglais sont courageux, Peter est Anglais, Peter est donc courageux*. Quel que soit le syllogisme choisi, il n'en reste pas moins que la nationalité anglaise est associée à la bravoure.

son expérience ou sa culture et qui en rend compte par des voies allusives[1] –, elle n'apparaît pas nécessairement comme telle pour le destinataire. La suite du discours (échange ou texte) sera alors, pour le destinataire, de mettre en lumière cette évidence (relative au destinateur et construite par lui) et d'évaluer s'il adhère à ce statut d'évidence (coopération ou polémique).

2. Critère de la composante « rhétorique » (Ducrot 1991 : 15-16) :

- Le caractère connotatif du sous-entendu : le sous-entendu serait fortement connotatif et subjectif, ce qui découlerait de son ancrage contextuel dont il est nécessairement tributaire (Ducrot 1991 : 131 ; Simonin 2013 : 29).

- La dimension éthique (côté destinateur) ou épistémique (côté destinataire) : le destinateur se crée un *ethos* lui permettant de se prémunir contre les dérives et le tour que pourrait prendre la conversation. Dans le cas de l'interprétation littéraire, dans la mesure où le sous-entendu possède une signification qui n'est pas exprimée par des mots, le destinateur peut se voir attribuer des propos qui peuvent dépasser ce qu'il entendait lui-même. C'est alors la connaissance du destinataire (en ce qui concerne le destinateur et ses relations/ses conditions d'existence/sa culture, etc…) qui permet l'élaboration de sous-entendus (termes souvent pris en mauvaise part dans le langage courant) ou d'implicites (formes de sous-entendus que nous voulons pris en bonne part).

3. Critère de la composante pragmatique (Ducrot 1969 : 36) :

- Place centrale du récepteur : « ce que je laisse conclure à mon auditeur ». Le dialogue se décale alors de la sphère de l'interlocution (relation locuteur-interlocuteurs) à la sphère de l'allocution (où se développent les vues des allocuteurs afin de nourrir le « pot commun de l'intersubjectivité » [Oursel 2018 : 5]).

- Pronom-vedette sous-jacente : l'allocutaire (P2 / P5)

- Temporalité-vedette sous-jacente : la postériorité (par rapport aux propos tenus par le locuteur à T0) et l'interprétation que mobilise *a posteriori* le récepteur[2].

4. Critère de la composante cognitive (côté destinataire) : les modes d'inférences impliqués

Le sous-entendu mobiliserait les « processus de récupération d'informations en mémoire » (Lavigne 2008 : 26-27), fondés sur des compétences encyclopédiques (inférences externes) mais également, dans le cas de la lecture, de compétences textuelles (inférences internes aux textes).

4.2. Application : détection de sous-entendus dans *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*

Nous proposons, enfin, le dernier extrait suivant pour illustrer un exemple d'implicite relevant du sous-entendu :

> **(5)** M. Pfister, *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*, 1992, extrait 3 :
> Arc-en-ciel hésita.
> « Une toute petite écaille, pensa-t-il, bon, d'accord, ça ne se verra pas. »
> Arc-en-ciel détacha avec précaution la plus petite écaille de son dos et la donna au poisson bleu.

L'attitude précautionneuse d'Arc-en-ciel est explicite (tournures superlatives et assimilées incidentes à l'adjectif *petite*, SP *avec précaution*, don perçu sans conséquences visibles cf. *ça ne se verra pas*). Or, toutes ces notations en viennent à faire sourire le lecteur : d'antipathique, Arc-en-ciel

[1] Ce qui fait qu'il peut toujours s'en dédire, s'il ne trouve pas de répondant chez le destinataire, « se retrancher derrière le sens littéral de ses paroles […], prétendre qu'on lui en fait dire plus qu'il n'a dit, et laisser à l'auditeur la responsabilité de l'interprétation. Le sous-entendu a ainsi la particularité – et l'inestimable avantage – de pouvoir toujours être renié » (Ducrot 1991 : 132).

[2] « [D]ans le cas des sous-entendus, le raisonnement porte sur le fait même de l'énonciation : l'implicite c'est ce qui a rendu la parole possible : "il m'a dit X ; or on ne dit X que si Y ; donc il a voulu dire Y" » (Ducrot 1991 : 12). Dans l'exemple de **(3)**, on pourrait reconstituer le cheminement suivant : « il m'a dit que Peter était anglais et courageux, or on ne dit cela que si l'on sous-entend que les autres nations ne le sont pas ; il a donc voulu dire que moi, qui suis Français, je ne fais pas partie des braves ».

devient sympathique, tout simplement parce qu'il est finalement très humain. Bien que les motivations du don qu'il concède ne soient pas encore très avouables, elles sont un premier pas vers un changement du système de valeurs. Ces notations, ironiques, annoncent la métamorphose en cours d'Arc-en-ciel, qui n'a pas encore atteint le stade de la sagesse. Mû par des préoccupations matérielles et esthétiques, Arc-en-ciel va néanmoins découvrir les bienfaits et le contentement que procure le sentiment d'avoir bien agi. Le travail de l'enseignant est alors de pointer l'ironie sous-entendue et de tenter de la faire interpréter. Essayons d'appliquer à cet extrait les critères retenus pour le sous-entendu :

1. Critère logique : des voies allusives (dits textuels → ironie de l'auteur).

2. Critère rhétorique (caractère connotatif du sous-entendu) : Le personnage prête à sourire mais il ne s'agit pas de s'en moquer, uniquement de le rendre plus attachant et de le conduire vers son statut de héros (dimension métalittéraire).

3. Critère de la composante pragmatique :

- Place centrale du récepteur (le lecteur).
- Pronom-vedette sous-jacente : l'allocutaire (P2 / P5)
- Temporalité-vedette sous-jacente : la postériorité. Seule la suite du texte confirme la lecture que nous proposons ici. La fin du texte permet de relire rétroactivement ce passage non comme une satire gratuite du personnage, mais comme une étape dans sa progression vers la sagesse.

4. Critère de la composante cognitive : « récupération d'informations en mémoire ».

5. Quelques conclusions : viabilité / opérationnalité de ce trinôme ?

5.1. Pour une synthèse des critères de repérage

À la question « existe-t-il des critères de repérage de l'implicite ? », une réponse ferme et définitive est difficile à apporter dans la mesure où les implicites sont diffus et, par leur essence même (leur virtualité, leur existence en puissance), ne se laissent pas aisément détecter. Nous proposons néanmoins de synthétiser les données de la manière suivante :

	Présupposé	**Implicature**	**Sous-entendu**
Niveau logique : aptitude à signifier	- aptitude nulle - pas de contenu spécifique → sorte de thème, toile de fond	- forte aptitude → rhème - « signification attestée »	- forte aptitude → rhème - « signification attestée »
Niveau rhétorique : axiologie	Dénotative < compétences textuelles ou encyclopédiques	Neutre ; sa mise en évidence permet d'*exprimer* la signification *attestée*, sans valeur axiologique < compétences textuelles ou encyclopédiques	Connotative ; vers une interprétation de la signification *attestée* < compétences textuelles ou encyclopédiques
Niveau littéraire : intérêt didactique ?	- Assise pédagogique, clarificatrice - Plus qu'une évidence, c'est ce qu'on suppose que l'autre sait	→ Assise plus littéraire, avec des enjeux de haut niveau	

5.2. La part de ce trinôme dans les implicites de la lecture (détection) et dans la lecture des implicites (interprétation)

Plutôt que d'opposer les trois types d'implicite, que nous avons cherché à stabiliser, et d'assigner chaque extrait, candidat à l'implicite, à l'un des trois types, il paraît préférable de retenir l'idée d'une continuité entre les trois, chacun se situant à une étape de l'interprétation. Ainsi, l'explicitation des implicites peut-elle s'appréhender selon les trois types isolés ; dans une forme de syllepse de sens,

l'implicite relevé peut gagner à être appréhendé selon ces trois niveaux, à rayonner progressivement de l'un à l'autre, en fonction de la bibliothèque intérieure et du vécu extratextuel du lecteur (Gignoux 2006 : 2-4). Un élève n'a pas à repérer tous les implicites d'un texte (d'ailleurs, le pourrait-on seulement ?). Il nous paraît, en revanche, essentiel de permettre aux élèves d'appréhender un texte dans toute sa complexité textuelle et de les aider à en proposer une analyse fine qui dépasse le simple niveau descriptif.

Concrètement, l'enseignant après avoir, dans un travail préparatoire, élucidé tous les intérêts littéraires d'un texte (voir la carte mentale proposée en **Annexe 2**) devrait conduire les élèves à développer le pan « Compétences textuelles » (cf. **Annexe 2**) : c'est une chose que de relever mécaniquement qu'Arc-en-ciel est le héros de l'histoire, c'en est une autre que de conduire les élèves à comprendre que le long processus diégétique va conduire Arc-en-ciel du statut d'antihéros (ce qui présuppose que les élèves sont capables de caractériser les traits prototypiques et archétypaux du héros) au statut de héros…, initiation que finit par sous-tendre le texte, sans le dire explicitement. On voit alors comment la mise en place d'un présupposé (la connaissance de l'archétype de ce qu'est un héros) permet au texte de se nourrir d'autres implicites, le texte sous-entendant finalement que l'altruisme permet de révéler l'apport de l'appréhension noétique des choses qui, en dépassant le niveau matériellement esthétique, conduit à l'essence du bonheur (visée de toute philosophie éthique).

6. Références bibliographiques

Adam, Jean-Michel (2018). *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris : Armand Colin.

Al-Saleh, Christophe (2016). Présupposition et implicature. Dans B. Godart-Wendling & L. Raïd (dir.), *À la recherche de la présupposition*, chapitre 7, 137-156.

Angenot, Marc (1983). L'intertextualité : enquête sur l'émergence et la diffusion d'un champ notionnel. *Revue des sciences humaines*, *189*, 121-135.

Baroni, Raphaël (2005). Compétences des lecteurs et schèmes séquentiels. *Littérature*, *137*, 111-126.

Beyssade, Claire (2017). *Sous le sens. Pour une sémantique multidimensionnelle*. Presses Universitaires de Vincennes.

Beyssade, Claire, Marandin, Jean-Marie & Portes, Cristel Portes (2007). L'association avec le focus en question : *seulement* et son associé. *La prosodie dans la grammaire. Les interfaces syntaxique, sémantique et pragmatique de la prosodie dans la grammaire du français*, projet d'ANR intitulé PRO-GRAM (2006-2010). Document pdf, 1-4. URL : http://pro-gram.linguist.jussieu.fr/publications.php.

Dispy, Micheline (2011). *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Presses Universitaires de Namur, « Tactiques ».

Ducrot, Oswald (1966). « Le roi de France est sage ». Implication logique et présupposition linguistique. *Études de linguistique appliquée*, *4*, 39-47.

— (1969). Présupposés et sous-entendus. *Langue française*, *4*, 30-43.

— (1991). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris, Hermann, « Savoir : sciences ».

Dufays, Jean-Louis, Gemenne, Louis & Ledur, Dominique (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Savoirs en pratique ».

Élie-Deschamps, Juliette (2016). L'implicite, études de cas en linguistique appliquée. *Corela*, HS/20, 1-3.

Falardeau, Érick (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, *29/3*, 673–694.

Flobert, Pierre (dir.) (2000). *Le Grand Gaffiot – Dictionnaire Latin-Français. Félix Gaffiot*. Paris, Hachette.

Gignoux, Anne-Claire (2006). De l'intertextualité à la récriture. *Cahiers de Narratologie [En ligne]*, *13*, 1-8. URL : http://journals.openedition.org.

Godart-Wendling Béatrice & Raïd, Layla (dir.) (2016). *À la recherche de la présupposition*. Londres, ISTE éditions.

Gross, Gaston & Prandi, Michele (2004). *La finalité : fondements conceptuels et genèse linguistique*, Bruxelles, De Boeck.

Kail, Michèle (1978). La compréhension des présuppositions chez l'enfant. *L'année psychologique*, *78/2*, 425-444.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986). *L'implicite*. Paris, Armand Colin, « U ».

Langbour, Nadège (2020). *Littérature de jeunesse : la construction du lecteur*. Paris, L'Harmattan, « Lauréats – Prix Scientifique L'Harmattan ».

Lavigne, Judith (2008). *Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de 6ème année du primaire*. Thèse dactylographiée, Québec, Université de Laval.

Marmy Cusin, Véronique (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel : description de pratiques d'enseignants au niveau primaire. *Pratiques* [En ligne], *161-162*. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/2099.

Morel, Mary-Annick (2009). Gestion de la formulation et construction du sens dans le dialogue oral en français. L'apport de l'intonation et de la mimique-gestuelle. Dans I. Evrard, M. Pierrard, L. Rosier & D. Van Raemdonck (dir.), *Représentations du sens linguistique III*, 223-239.

Nazarenko, Adeline (2000). *La cause et son expression en français*. Paris, Armand Colin.

Oursel, Élodie (2018). Voyage de l'implicite à la composition du sens. *Corela* [En ligne], HS-*25*, 1-25.

Simonin**,** Olivier (2013). Typologie des contenus implicites. *Études de stylistique anglaise*, *5*, 27-42.

— (2018). Sens implicite, implicatures et principes d'inférence. *Corela* [En ligne], HS-*25*, 1-15.

Taous, Tatiana (2014). À propos de Verg. *Aen.* VI 660 et VII 182 : *ob patriam pugnando uulnera passi* – Réflexions sur la distribution de syntagmes prépositionnels exprimant la causalité en latin. *Latomus*, *73/2*, 338-359.

7. Documents en annexe

Annexe 1 : *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans*, tapuscrit, Marcus Pfister (1992)

Quelque part au plus profond des mers, vivait un poisson. Mais ce n'était pas un poisson ordinaire : c'était le plus beau des poissons de tous les océans. Il avait les couleurs de l'arc-en-ciel, et ses écailles brillaient et miroitaient dans la lumière comme autant de petites gouttes irisées.

Les autres poissons admiraient ses écailles scintillantes. Et à cause de ses belles couleurs, ils l'avaient nommé Arc-en-ciel.

- Arc-en-ciel, viens jouer avec nous ! disaient-ils.

Mais le bel Arc-en-ciel glissait près d'eux sans dire un mot, le regard fier, en prenant bien soin de faire briller ses écailles.

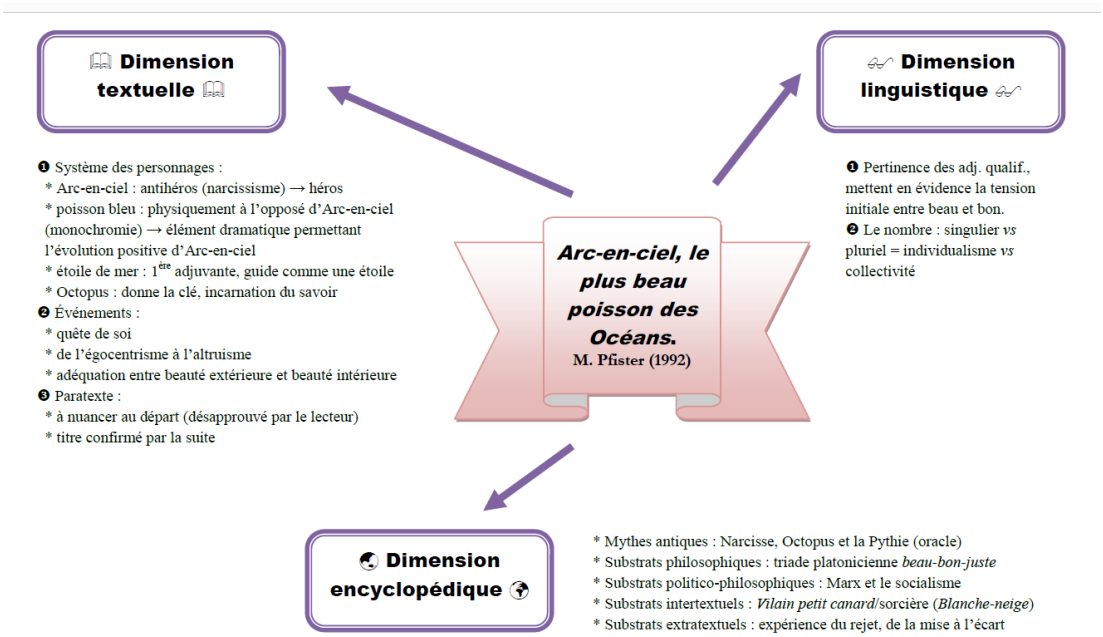
Un petit poisson bleu le suivit.

- Hé ! Arc-en-ciel, attends-moi ! Donne-moi une de tes écailles, elles sont si belles ; et tu en as tellement !

- Te donner une de mes écailles ? Mais qu'est-ce que tu imagines ? Allons, ouste ! Déguerpis ! s'exclama Arc-en-ciel avec dédain.

Effrayé, le petit poisson bleu s'enfuit d'un vif coup de nageoire. Il raconta aux autres poissons sa mésaventure. À partir de ce jour-là, plus personne ne voulut adresser la parole à Arc-en-ciel. Et quand il passait près d'eux, les autres poissons se détournaient.

Mais à quoi servent les plus belles écailles du monde s'il n'y a personne pour les admirer ? À présent, Arc-en-ciel n'était plus seulement le plus beau poisson des océans, c'était aussi le plus seul !
Un jour, il fit part de ses soucis à l'étoile de mer.
- Je suis si beau, lui dit-il ; pourquoi est-ce qu'on ne m'aime pas ?
L'étoile se tut un instant, puis elle dit :
- Derrière le récif de corail, il y a une grotte, c'est là qu'habite Octopus, la pieuvre. Elle sait beaucoup de choses, peut-être pourra-t-elle te donner un conseil.
Arc-en-ciel ne tarda pas à trouver la grotte. Comme il y faisait sombre ! On n'y voit presque rien. Soudain, il vit briller deux yeux dans l'obscurité. Trois bras s'avancèrent vers lui.
- Je t'attendais, dit Octopus d'une voix grave, les vagues m'ont rapporté ton histoire. Écoute bien mon conseil : offre à chaque poisson qui te le demandera l'une de tes belles écailles, tu ne seras peut-être plus le plus beau des poissons, mais tu seras un poisson heureux.
- Mais… dit Arc-en-ciel, il ne put rien ajouter de plus car Octopus avait déjà disparu derrière un nuage d'encre.
« Offrir mes écailles ? Mes magnifiques écailles ? pensa-t-il indigné. Jamais ! Ah non ! Je ne pourrai jamais être heureux sans elles ! »
Tout à coup, il sentit l'eau vibrer. Le petit poisson bleu était à nouveau près de lui.
- Arc-en-ciel, s'il te plaît, sois gentil, donne-moi une de tes magnifiques écailles !
Arc-en-ciel hésita.
« Une toute petite écaille, pensa-t-il, bon, d'accord, ça ne se verra pas. »
Arc-en-ciel détacha avec précaution la plus petite écaille de son dos et la donna au poisson bleu.
- Tiens, la voilà ! Et maintenant va-t'en.
- Oh, merci beaucoup Arc-en-ciel ! dit le petit poisson tout joyeux, c'est vraiment très gentil de ta part !
Arc-en-ciel se sentit tout drôle. Il regarda longuement le poisson bleu s'éloigner avec son écaille scintillante.
Le petit poisson se promena partout avec sa belle écaille, et tout le monde l'admira. Bientôt, Arc-en-ciel fut entouré d'une nuée de petits poissons : ils voulaient tous une écaille ! Et, qui l'eût cru, Arc-en-ciel distribua ses belles écailles. Cela l'amusait même de voir la joie des petits poissons. Et plus il voyait scintiller de petits poissons autour de lui, mieux il se sentait au milieu d'eux.

Bientôt il ne resta plus à Arc-en-ciel qu'une seule écaille brillante. Il avait distribué toutes les autres ! Et il était heureux, vraiment heureux.
- Viens jouer avec nous ! appelèrent les autres poissons.
- J'arrive ! dit Arc-en-ciel, et il s'élança tout joyeux au milieu de ses nouveaux camarades.

Annexe 2 : *Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans* : carte mentale