



**HAL**  
open science

## Quelles conceptions de l'ironie dans les manuels scolaires en collège et lycée ?

Florence Charles, Béatrice Godart-Wendling

### ► To cite this version:

Florence Charles, Béatrice Godart-Wendling. Quelles conceptions de l'ironie dans les manuels scolaires en collège et lycée?. *Carnets: Revista Electrónica de Estudios Franceses*, 2022, Deuxième série - 23, 10.4000/carnets.13363 . hal-03879305

**HAL Id: hal-03879305**

**<https://hal.science/hal-03879305>**

Submitted on 30 Nov 2022

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

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

## Quelles conceptions de l'ironie dans les manuels scolaires en collège et lycée ?

Florence Charles  
Université de Brest  
[florence.charles@inspe-bretagne.fr](mailto:florence.charles@inspe-bretagne.fr)

Béatrice Godart-Wendling  
CNRS, UMR 7114, Université Paris Lumières  
[beawendling@parisnanterre.fr](mailto:beawendling@parisnanterre.fr)

Bien que des études psycholinguistiques aient montré que les enfants âgés de 5-6 ans sont en mesure de produire et de comprendre des énoncés ironiques de type antiphrastique dans des contextes favorables (Dews & Winner, 1997), l'enseignement de la compréhension de l'ironie n'intervient dans les manuels de français qu'à partir de la classe de troisième. Si celui-ci s'exerce à ce niveau dans le cadre d'activités de lecture de textes littéraires et plus rarement dans une perspective de productions écrites ou orales, cet apprentissage n'intervient qu'en fin de manuel pour les classes de seconde et de première et prend la forme de fiches-outils accompagnées d'exercices portant sur des extraits littéraires. La finalité de ce type d'enseignement est de rendre les élèves aptes à analyser des textes littéraires et cette contrainte influe sur les conceptions de l'ironie exposées dans les manuels. Mais les définitions données, les exercices proposés et le choix des textes littéraires contribuent-ils réellement à une maîtrise des processus ironiques par les élèves ?

C'est afin de répondre à cette question que nous examinerons les conceptions de l'ironie dans 14 manuels scolaires récents, correspondant aux programmes actuellement en vigueur<sup>1</sup>. Pour ce faire, nous commencerons tout d'abord par montrer que les manuels divergent dans leur façon de classer l'ironie, car certains en font un procédé, d'autres une tonalité. L'analyse du contenu définitoire attribué à l'ironie mettra alors en évidence que celle-ci est, pour la classe de 3<sup>ème</sup>, principalement caractérisée grâce à son prototype « être une antiphrase » (Kerbrat-Orecchioni, 2013), alors que les manuels de 2<sup>nde</sup> et de

---

<sup>1</sup> Le texte des programmes a été publié pour les classes de collège en 2016 et modifié de manière restreinte sur des points donnés en 2020. Pour les classes de lycée il a été publié en 2019 et modifié de manière minimale en 2020. Cf. <https://eduscol.education.fr>

1<sup>ère</sup> en proposent une définition beaucoup plus extensive, laissant place à l'idée de "décalage" entre le dit et le vouloir dire (Berrendonner, 2002 ; Vaillant, 2012). Notre attention se portera alors sur les formes linguistiques mises en avant pour permettre l'expression de l'ironie et cette étude conduira à souligner que la majorité des manuels situent l'ironie dans le champ de la rhétorique, puisque celle-ci trouve à s'exprimer grâce à des figures de style telles que l'antiphrase, l'hyperbole, l'oxymore, ou l'antithèse. L'analyse du choix des textes littéraires illustrant les processus ironiques sera ensuite entreprise. Cet examen mettra au jour le mauvais découpage des textes pour une compréhension de l'ironie, ainsi que le caractère éclairant d'une approche visuelle et ludique de l'ironie. Enfin, nous analyserons les visées des exercices proposés et montrerons que ceux-ci privilégient le repérage de l'ironie à son interprétation ; ce qui – au vu de l'âge des élèves concernés – est relativement paradoxal, puisque des études ont déjà démontré que les enfants de grande section de maternelle réussissent mieux la tâche d'identification que celle d'interprétation (Ackerman, 1983).

### Quelles classifications ?

Le choix d'analyser les conceptions de l'ironie au travers de l'examen des manuels scolaires permet de rendre justice au fait que les manuels – qu'ils soient sous forme papier ou numérique – sont un type de ressource et un outil, tant pour le professeur que pour l'élève. En exposant des savoirs, mais en comprenant également des énoncés définissant et caractérisant les contenus d'enseignement, les manuels scolaires offrent donc la possibilité d'évaluer si l'ironie constitue véritablement un objet d'enseignement en collège et en lycée.

Les manuels que nous avons retenus et qui sont représentatifs de leur usage actuel dans le milieu scolaire sont les suivants :

- 5 manuels de 3<sup>ème</sup> : Lelivrescolaire.fr, Le Robert, Belin *L'envol des lettres*, Magnard *Jardin des lettres*, parus en 2016 et Hatier *Colibris* paru en 2017.
- 5 manuels de 2<sup>nde</sup> : Belin, Hachette, Nathan *Horizons pluriels*, Hatier *Itinéraires littéraires*, Didier *Motifs littéraires*, tous parus en 2019.
- 4 manuels de 1<sup>ère</sup> : Nathan, Hachette *L'écume des lettres*, Belin *Escapes*, Magnard *Empreintes littéraires*, parus en 2019.

Chacun de ces manuels classe l'ironie. Les classifications toutefois ne sont pas unies. Les 5 manuels de 3<sup>ème</sup> présentent l'ironie comme un procédé de la satire. Cette classification large, non spécifiante, peut être mise en relation avec une préconisation

figurant dans le texte des programmes<sup>2</sup>, les manuels scolaires se conformant en général aux instructions officielles. Il est à noter que, sans qu'il n'y ait de continuité dans le discours, le Belin 3<sup>ème</sup> présente dans le glossaire l'ironie comme un registre. Le Hatier 2<sup>nde</sup> et le Magnard 1<sup>ère</sup>, qui par ailleurs effectuent une double catégorisation, classifient eux aussi l'ironie comme un procédé, de la tonalité satirique pour Magnard, de la tonalité comique, polémique et satirique pour Hatier. L'ironie est dans ces 7 manuels pensée comme une modalité d'expression de la satire ou du satirique, qui sont sur le plan définitionnel associés à la dénonciation, la critique moqueuse.

La classification dominante qu'opèrent les manuels de 2<sup>nde</sup> et de 1<sup>ère</sup> est différente : une tonalité dans 6 manuels sur 9, un registre dans 2 manuels, un ton ou registre dans 1 manuel de 2<sup>nde</sup>. Les termes diffèrent. Cependant, les critères indiqués pour définir la notion de tonalité ou de registre sont les mêmes<sup>3</sup> : effet(s) sur le lecteur dans 6 manuels ; but ou intention dans 4 manuels (critiquer, dénoncer, précisent respectivement 4 et 3 manuels de 2<sup>nde</sup> ; dévaloriser selon 1 manuel de 2<sup>nde</sup> ; se moquer selon un autre) ; effet/but dans 2 manuels<sup>4</sup> (créer une complicité/connivence selon le Belin 2<sup>nde</sup> ; amuser le lecteur, faire réfléchir et prendre position, indique le Nathan 2<sup>nde</sup>) ; emploi de procédés dans 8 manuels. Ces classifications se présentent comme des classifications plus définies que celle en procédé de la satire, dans la mesure où elles sont déclinées et posent une sorte de cadre pour la compréhension ainsi que l'interprétation de l'ironie. De manière plus isolée, outre la classification en tonalité, le Belin 2<sup>nde</sup> classifie l'ironie comme forme de comique, le Nathan 2<sup>nde</sup> comme forme d'humour au sein de la tonalité comique ; et le Magnard 1<sup>ère</sup> comme procédé de la tonalité satirique et comme une forme de l'implicite aux côtés du présupposé, du sous-entendu et de l'ellipse. Cette dernière classification est unique dans l'échantillon de manuels.

Toutes les classifications ont en commun d'être larges, voire lâches, certaines reliant l'ironie à d'autres notions - la satire, le comique, l'humour, l'implicite -. Aussi peuvent-elles paraître potentiellement problématiques si on raisonne en termes d'apprentissage par l'élève de catégories et de notions. En outre, pour la classe de 2<sup>nde</sup> et de 1<sup>ère</sup>, les variations terminologiques - *tonalité*, *registre*, *ton* - trahissent une certaine instabilité

---

<sup>2</sup> À la section « Culture littéraire et artistique » pour la classe de 3<sup>ème</sup>, un des enjeux littéraires et de formation personnelle relatifs à la satire (entrée « Vivre en société, participer à la société », questionnement « Dénoncer les travers de la société ») est de « comprendre les effets d'ironie » (p. 30).

<sup>3</sup> Seul le manuel Hatier 2<sup>nde</sup> n'indique aucun critère.

<sup>4</sup> Il est à noter que les 5 manuels de 3<sup>ème</sup>, sans associer les mots à la notion de registre, emploient des termes identiques ou bien proches : critiquer (Hatier) ; critiquer ou se moquer, discréditer le point de vue adverse (Belin) ; se moquer, dénoncer (Le Robert) ; dénoncer (Magnard) ; se moquer, amuser le lecteur l'amenant ainsi plus facilement à la réflexion (Lelivrescolaire.fr).

terminologique<sup>5</sup>, qui contribue à rendre problématiques les notions ainsi que les frontières entre notions. Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan (2008 : 11) font remarquer au sujet des registres dits littéraires que ceux-ci sont associés à « des termes venus d'horizons divers », dont les termes de *mode*, *ton* et *tonalité*. Parfois le terme de *tonalité* est équivalent à celui de *registre*, parfois il désigne une spécification du registre (Sitri, 2007). Un autre argument en faveur d'un notionnel problématique est que plusieurs auteurs soulignent un manque de théorisation à propos de la notion de tonalité et de registre (Barel-Moisan et Déruelle, 2015/2011) ou relèvent une théorisation non stabilisée dans le champ des études littéraires à propos de la notion de registre (Sitri, 2007).

La notion de tonalité renvoie à la mise en œuvre textuelle d'une attitude affective, intellectuelle ou psychologique ; elle correspond à une disposition mentale, à une posture existentielle face au réel (Barel-Moisan et Déruelle, 2015/2011). La notion de registre est définie de manière proche : elle renvoie à l'expression d'affects fondamentaux et d'attitudes face au monde (Viala, 2001). Il s'agit pour l'énonciateur d'exprimer et de faire partager ces affects et attitudes. Les registres, qui constituent des réalités historiques, débordant du littéraire, sont « des catégories du sens. Comme tels, [ils] dépassent les classements formels, celui des genres notamment. Comme tels, ils dépassent aussi les cadres usuels du découpage de l'histoire littéraire » (Viala, 2001 : 172). Nonobstant ces caractérisations, la notion de registre demeure une notion labile, les listes de registres étant sujettes à variations (Gaudin-Bordes et Salvan, 2008). Frédérique Sitri (2007) écrit de surcroît qu'un registre est défini par rapport à un genre, une situation ou un fonctionnement linguistique, ce qui est le cas de l'ironie. Le caractère problématique de la notion de registre est d'autant plus patent dans le cas de l'ironie que celle-ci n'est pas toujours considérée comme un registre<sup>6</sup> (Obadia, 2005). Pour Alain Viala (2001 : 171), « Un cas tangenciel est celui de l'ironie et de l'ironique, parce que la littérature, en France notamment, a fait dans sa modernité de cette figure (à l'origine, il s'agit bien d'une figure) le signe d'une posture ». Les classifications faites par les manuels interrogent par conséquent et sont loin d'aller de soi. Elles ne sont pas non plus, nous l'avons vu, forcément éclairantes sur le plan de l'apprentissage, ni déterminantes pour saisir ce qu'est l'ironie et ce qui la particularise.

---

<sup>5</sup> Le texte des programmes actuellement en vigueur parle de registres. Frédérique Sitri, qui montre le caractère problématique de la notion de registre, note en 2007 que la promotion de la notion par les Instructions officielles récentes échoue à effacer complètement la notion de tonalité.

<sup>6</sup> Un registre suppose pour Obadia (2005) un effet, un genre premier, des thèmes et des procédés spécifiques.

## Quels contenus définitoires ?

Mis à part le manuel Hachette 1<sup>ère</sup>, qui ne contient aucune définition de l'ironie, les 13 autres manuels proposent deux sortes de définition reposant respectivement sur les notions de « contraire » et de « décalage »<sup>7</sup>. L'examen de la répartition de ces deux types de définition montre que celle en termes de « contraire » est prépondérante en classe de 3<sup>ème</sup>, puisqu'on la rencontre dans 4 manuels sur 5, alors que seul un manuel de 2<sup>nde</sup> la propose et qu'elle disparaît totalement des livres de 1<sup>ère</sup>. Sans surprise, la définition recourant à la notion de « décalage » est présente dans 3 manuels de 2<sup>nde</sup> sur 5 et dans les 3 manuels de 1<sup>ère</sup> où une définition de l'ironie est proposée.

Ainsi, le premier type de définition, que l'on retrouve dans 4 manuels, pose que l'ironie consiste à « dire le contraire de ce que l'on pense » (Lelivrescolaire.fr 3<sup>ème</sup>). Les seules variations que l'on peut trouver concerne le verbe « dire » qui peut être remplacé par « faire entendre » (« consiste à faire entendre le contraire de ce que l'on dit », Belin 3<sup>ème</sup>) ou complété par « laisser entendre » (« consiste à dire le contraire de ce que l'on pense en laissant entendre que l'on pense le contraire de ce que l'on dit », Hatier 3<sup>ème</sup>) ou encore par le verbe « suggérer » (« procédé consistant à dire ou suggérer le contraire de ce que l'on pense », Hachette 2<sup>nde</sup> dans le Glossaire).

En proposant ce type de définition, les manuels s'inscrivent dans la tradition rhétorique héritée de l'Antiquité latine, où Cicéron caractérisait déjà l'ironie en ces termes : « l'ironie dit le contraire de ce qu'on veut faire entendre » (*De Oratore*, Livre II). Mais ce faisant, l'accent n'est mis que sur l'ironie de type antiphrastique, présentant ainsi aux élèves – pourtant exposés dès l'école primaire à des processus ironiques nettement plus subtils<sup>8</sup> – une vue trop réductrice des mécanismes à l'œuvre dans l'ironie<sup>9</sup>. Cette définition – prégnante dans les manuels de 3<sup>ème</sup> – pose aussi le problème d'ancrer dans l'esprit des élèves, fraîchement initiés au thème de l'ironie<sup>10</sup>, l'idée reçue

---

<sup>7</sup> Notons également qu'un manuel (Magnard 3<sup>ème</sup>) présente une définition mixte où les idées d'« opposition » et de « décalage » se retrouvent dans deux phrases consécutives reliées par un lien de conséquence non questionné : « **L'ironie** est une **opposition entre l'explicite** (ce que l'auteur dit) **et l'implicite** (ce qu'il pense). Elle repose donc sur un **décalage entre l'explicite et l'implicite** du texte : l'auteur ne dit pas ce qu'il pense mais il le sous-entend » (les expressions notées en caractères gras le sont dans le manuel).

<sup>8</sup> En témoigne la série de bandes dessinées *Mortelle Adèle* extrêmement populaire chez les élèves du primaire de par l'ironie qui y est déployée et dont les formes ne relèvent que très rarement de l'ironie de type antiphrastique. Sur ce sujet, cf. Florence Charles et Béatrice Godart-Wendling « Mortelle Ironie ... », à paraître dans le volume 218 du *Français aujourd'hui* (2022).

<sup>9</sup> Les élèves de collège et de lycée sont également régulièrement confrontés à des sortes d'ironie plus complexes dans les blogs, les bandes dessinées (par exemple *Calvin et Hobbes*), le rap ou lors d'émissions télévisuelles (cf. l'analyse des débats politiques de Kerbrat-Orecchioni, 2013).

<sup>10</sup> D'après nos recherches, les manuels de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> ne traitent pas de l'ironie. Sur 15 manuels consultés, 5 par niveau d'enseignement, parmi les derniers manuels papier parus en date des textes des programmes actuellement en vigueur, seuls 4 (Belin 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et Lelivrescolaire.fr 4<sup>ème</sup>) proposent une définition de l'ironie dans le glossaire figurant en fin de manuel.

que seule cette forme d'ironie existerait ou du moins qu'elle représenterait le meilleur exemplaire du prototype devant être associé à l'ironie. À noter également qu'elle ne permet pas de sensibiliser les élèves au fait que l'efficacité d'un énoncé ironique est inversement proportionnelle aux procédés rapidement décelables (comme l'antiphrase) qui ont permis son expression.

Rompant avec cette tradition rhétorique, la seconde définition – présente dans 7 manuels – caractérise, quant à elle, l'ironie en termes de « décalage entre ce que l'auteur dit ou écrit et ce qu'il veut faire comprendre » (Le Robert). De nouveau, des variantes s'observent, car un manuel préfère le terme d'« écart » à celui de « décalage » (Magnard 1<sup>ère</sup>) et les verbes « dire » et « écrire » se voient concurrencés par « pense » ou « pense réellement » (Nathan et Belin 2<sup>nde</sup>, Belin 1<sup>ère</sup>), tandis que « sous-entendre » rivalise avec « faire comprendre » (Magnard 3<sup>ème</sup>).

Si ce type de définition s'avère plus satisfaisant que la définition trop restrictive en termes d'antiphrase, il reste qu'elle n'exploite pas les modes d'analyse proposées en linguistique pour approfondir avec les élèves le sens de l'expression « décalage ». La seule tentative faite en ce sens se trouve dans un manuel de 2<sup>nde</sup> (Didier) qui signale que « l'ironie fait semblant de prendre en charge un discours tout en le ridiculisant ». Une référence à la théorie de l'ironie comme mention de Sperber et Wilson (1978) est ainsi esquissée, mais nul manuel ne fait appel à la notion de polyphonie (Ducrot, 1984 et 2010 ; Carel, 2011) qui – si elle était exposée sous une forme simplifiée – pourrait être éclairante pour les élèves.

Toutefois, un des apports notables de cette définition en termes de « décalage » est de rendre patent que celui-ci opère sur des sens qui se situent à des niveaux différents. Ainsi, le manuel Magnard 3<sup>ème</sup> et 1<sup>ère</sup> précise respectivement qu'il s'agit d'un « décalage entre l'explicite et l'implicite » ou « entre le sens apparent et le sens implicite », permettant ainsi aux élèves de prendre conscience que l'interprétation d'un dire ou d'un texte consiste à mettre en relation les données explicites et implicites qu'ils renferment pour accéder à leur sens. La difficulté qui persiste cependant est que les termes de « sens apparent » ou d'« implicite » ne sont guère expliqués, car seuls 3 manuels sur 14 s'en font l'écho en proposant une caractérisation très pauvre, aussi bien en classe de 3<sup>ème</sup> qu'en classe de 1<sup>ère</sup>. Ainsi, le Magnard 3<sup>ème</sup> en fait respectivement des synonymes de « ce que l'auteur dit » et de « ce qu'il pense », tandis que le Hatier 3<sup>ème</sup> ne présente l'implicite qu'en fin de manuel dans son Lexique : « est implicite ce qui n'est pas directement exprimé ». Quant à l'unique manuel de 1<sup>ère</sup> (Magnard), qui présente une définition de l'implicite : « on appelle implicite toute information que le locuteur n'exprime pas directement, tout en espérant que le destinataire va la comprendre », les termes peu

précis qu'elle contient (« ne pas exprimer directement », « espérer ») ne permettent pas aux élèves de disposer de critères ou d'outils linguistiques leur offrant la possibilité de détecter de façon fiable les processus ironiques présents dans un texte.

De fait, là où les deux types de définition pêchent dans les manuels scolaires est qu'aucune ne rend manifeste que l'ironiste émet un jugement guidé par une axiologie dans un contexte où celle-ci est mise à mal par la société, son interlocuteur ou la situation. Les seules indications peu précises qui sont données aux élèves ne concernent que 2 manuels qui préconisent de « se demander quelle est la position de l'auteur » (Magnard 3<sup>ème</sup>) ou d'« entrer en connivence avec l'auteur » (Nathan 2<sup>nde</sup>). Notons également qu'aucun manuel n'établit de distinction entre ironie verbale et ironie de situation, alors que les illustrations et les textes qui accompagnent les définitions de l'ironie mettent en œuvre ces deux sortes d'ironie. La nécessité que l'ironie soit repérée par la cible et/ou l'auditoire pour que celle-ci ait le statut d'ironie n'est de plus guère précisée, puisqu'uniquement les manuels Belin 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup> indiquent que : « le lecteur doit comprendre le décalage pour devenir complice ». Le caractère dynamique de l'ironie qui peut être décrit comme un processus de va-et-vient (possiblement sans fin) entre ce qui est dit ou montré explicitement et ce qui est pensé ou visé implicitement est également passée sous silence, ainsi que la propriété de l'ironie d'être à la fois un mode d'écriture, mais aussi de lecture (Schoentjes, 2001). Enfin, le fait que l'ironie ne s'inscrive pas nécessairement dans le cadre d'une phrase mais puisse résulter de la juxtaposition de paragraphes entiers ou de chapitres éloignés les uns des autres n'est pas porté à la connaissance des élèves, alors que l'apprentissage d'une lecture fine exige que le lecteur soit capable d'effectuer des retours en arrière pour valider ou infirmer les hypothèses interprétatives qu'il élabore au cours de sa lecture pour accéder au sens global du texte.

Nonobstant ces limitations, nombre de manuels attirent cependant l'attention des élèves sur les visées illocutoire et perlocutoire inhérentes aux énoncés ironiques, sans toutefois faire la distinction entre ces deux types d'acte (Austin, 1962). Parmi les effets illocutoires cités, deux variétés d'actes peuvent être dégagées :

- i) l'acte de « se moquer » qui, selon les manuels, se décline en « ridiculiser » et « railler ».
- ii) l'acte de « critiquer » qui s'exprime également grâce aux termes de « dénoncer », « discréditer », « dévaloriser » et « attaquer ».

Si la mise en avant de la visée illocutoire de l'ironie permet aux élèves de comprendre que l'ironiste est mué par l'intention de condamner les opinions de sa cible, les deux sortes d'effets perlocutoires répertoriés dans les manuels concernent quant à eux directement les lecteurs, puisqu'il s'agit de :



- i) « provoquer le rire » (présent dans 7 manuels).
- ii) « obliger le lecteur à réfléchir et à prendre position » (précisé uniquement dans le Nathan 2<sup>nde</sup>).

L'accent n'est donc pas mis sur le discernement des élèves, mais sur l'aspect comique (mais pourquoi pas tragique ?) de l'ironie.

### Quelles formes d'expression ?

Dans la littérature théorique, l'ironie est présentée comme « un phénomène (qui peut se réaliser formellement de diverses manières) » (Véron, 2021 : 330). Alain Vaillant (2012) défend l'idée d'un seul principe ironique se manifestant sous des formes avec des modalités diverses. Alain Berrendonner (2002) précise de son côté que l'ironie met en œuvre un faisceau d'indices concomitants, des indices verbaux (les mots par exemple), posturaux (intonation, gestes, mimiques, hexis, actions pratiques du locuteur...) et énonciatifs. Les conceptions présentes dans les manuels mettent elles aussi en avant une pluralité et une diversité de formes d'expression. 12 des 14 manuels (Lelivrescolaire.fr et Le Robert 3<sup>o</sup> ne mentionnent aucune forme) recensent 1 à 7 formes, 10 manuels recensant au moins 4 formes<sup>11</sup>. N'est ici comptabilisé comme forme que ce qui est présenté explicitement comme « procédé », « caractéristique », « forme d'expression » ou « indice » de l'ironie. L'énumération de 4 formes et plus produit un certain effet liste, lui-même inducteur d'un effet d'hétérogénéité, voire de labilité.

Il est possible de rapporter les formes d'expression mentionnées à 7 sous-domaines de référence : les figures de style (11 manuels sur 12), la sémantique (7 manuels), le lexique (4 manuels), la syntaxe (3 manuels), la ponctuation et la typographie (3 manuels), la prosodie (3 manuels), le corporel (1 manuel). De nettes différences d'importance apparaissent donc. Les formes d'expression prosodiques (intonation) et corporelles (mimique) sont très peu présentes. L'écrit et les activités écrites dominent dans les manuels considérés. Les activités orales dans les seuls manuels de 3<sup>ème</sup> sont rares. Cette faible présence de l'oral explique peut-être également une occurrence unique dans le Magnard 3<sup>ème</sup> relative au point d'exclamation et au point d'interrogation. La moindre représentation de l'ironie par mention et par écho dans les manuels explique peut-être elle aussi que les guillemets et l'italique ne soient répertoriées respectivement que 2 fois et 3 fois dans les 3 manuels qui les mentionnent. Les sous-domaines du lexique

---

<sup>11</sup> 1 forme (1 manuel) ; 2 formes (1 manuel) ; 3 formes (1) ; 4 formes (2) ; 5 formes (2) ; 6 formes (2) ; 7 formes (4). Il est à noter que le Belin 3<sup>ème</sup> emploie les points de suspension et que le Nathan 1<sup>ère</sup> parle de « formes d'expression possibles ».

et de la syntaxe tout particulièrement occupent une place sensiblement aussi mineure que celle de la ponctuation et typographie ou celle de la prosodie. Questions rhétoriques (Belin 3<sup>ème</sup>) et tournure emphatique (Hachette 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup>) constituent les 3 seules références d'ordre syntaxique. Vocabulaire péjoratif (Belin 3<sup>ème</sup>), vocabulaire (Hachette 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup>) et double sens d'un mot (Nathan 2<sup>nde</sup>) les 4 seules références d'ordre lexical.

Des deux sous-domaines, qui comptent le plus grand nombre de formes d'expression, le sous-domaine figural prédomine nettement. Il totalise 32 occurrences. L'antiphrase (10 occurrences) et l'hyperbole (7 occurrences) sont les figures qui se détachent. L'importance de l'hyperbole est peut-être plus grande dans la mesure où le Magnard 3<sup>ème</sup>, le Didier 2<sup>nde</sup> recensent également les « figures d'exagération » et que le Belin 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup> sans employer le mot *figure* recensent les « exagérations ». Il est impossible cependant de savoir ce que recouvrent précisément ces appellations, ni de savoir ce qui les différencie de l'appellation *hyperbole* lorsqu'elles sont employées de concert 2 fois, ni si les appellations ne sont pas équivalentes à celle d'*hyperbole* lorsque cette dernière n'est pas mentionnée par 4 fois. Dans une proportion moindre, l'antithèse et l'oxymore (4 occurrences chaque) apparaissent elles aussi comme des formes d'expression spécifiques ou plus spécifiques à l'ironie. L'emploi d'autres appellations - « figures d'opposition » (Magnard 3<sup>ème</sup>), « formulations antithétiques » (Belin 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup>), « jeux d'opposition » (Hachette 1<sup>ère</sup>) -, bien qu'il suscite lui aussi des questions, corrobore à travers l'idée d'opposition sémantique le second rang occupé par l'antithèse et l'oxymore. L'euphémisme (2 occurrences, Belin 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup>), la métaphore dépréciative et la personnification (1 occurrence chacune, Belin 3<sup>ème</sup>) sont les autres figures mentionnées de manière plus ponctuelle. Une tradition d'enseignement dans l'analyse des textes littéraires peut expliquer cette précellence des figures de style. Une conception selon laquelle l'écriture littéraire serait une écriture travaillée, se signalant par un emploi figural plus intensif, interviendrait également. Les figures, enfin, sont peut-être pensées comme des formes d'expression dont les savoirs associés sont plus formalisables, par conséquent comme des formes plus accessibles pour l'élève qui en identifiant telle figure identifiera l'ironie.

Les formes d'expression rangées dans le sous-domaine que nous avons choisi d'intituler la sémantique ont des contours plus flous : elles renvoient à des aspects sémantico-logiques ou bien sémantico-discursifs et sont sans déclinaison formelle liée. À la différence des autres formes, elles se situent moins à un niveau micro-textuel. Il y a 9 occurrences au total. Un sous-ensemble (6 occurrences) ressort autour de l'idée de perturbation logique : « fausse logique » (Magnard 3<sup>ème</sup>), « jeu avec les rapports logiques, c'est-à-dire établissement de fausses liaisons entre les événements » (Hatier

3<sup>ème</sup>), « perversion des rapports logiques » (Didier 2<sup>nde</sup>), « raisonnements illogiques, absurdes » (Belin 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup>), « procédés de l'absurde » (Didier 2<sup>nde</sup>). Les autres formes qui ne figurent que dans le Nathan 1<sup>ère</sup> sont plus uniques : « formules faussement élogieuses », « sarcasmes », « décalages entre la réalité et son expression ». Les deux premières touchent, en outre, à des caractéristiques de l'ironie - idée de fausseté, de raillerie - ; la troisième recoupe un contenu définitoire possible et renvoie à un type d'ironie - idée de décalage. Aussi ces formes d'expression de même que les autres formes du sous-domaine peuvent-elles être sources de difficultés pour l'élève. Elles sont moins définies que les formes d'expression des autres sous-domaines et impliquent l'usage de formes d'expression.

### Quels textes littéraires ?

L'examen des 14 manuels met en évidence que ceux-ci proposent aux élèves 33 textes allant du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècles<sup>12</sup>. Si la présence de textes de Voltaire s'avère être une constante de la classe de 3<sup>ème</sup> à celle de 1<sup>ère</sup>, puisqu'on relève 4 occurrences en 3<sup>ème</sup>, 7 en 2<sup>nde</sup> et 5 en 1<sup>ère</sup>, le choix des autres auteurs s'avère plus aléatoire et l'on observe même que certains siècles sont totalement passés sous silence en fonction de la classe de l'élève. Ainsi les manuels de 2<sup>nde</sup> et de 1<sup>ère</sup> ne font aucun cas des écrivains du XVII<sup>e</sup> siècle, alors que 2 manuels de 3<sup>ème</sup> proposent un extrait de *L'école des maris* de Molière (Belin) et un passage des *Caractères* de Jean de La Bruyère (Hatier). Les auteurs du XX<sup>e</sup> siècle sont de même ignorés en classe de première, tandis que les manuels de 3<sup>ème</sup> font l'impasse sur le XIX<sup>e</sup> siècle. Étant donné que seuls des fragments – souvent très mal découpés car privés de leur contexte – sont présentés aux élèves, l'impression d'ensemble qui en résulte est que le choix de ces textes n'émane pas d'une réelle réflexion pédagogique visant à faire comprendre aux élèves les mécanismes de l'ironie en leur donnant accès au système axiologique remis en cause par l'auteur.

Pour pallier à ce défaut qui nécessiterait, entre autres, l'apport de connaissances historiques, les textes mettent très souvent en œuvre des ironies de type antiphrastique, émanant de processus stylistiques usant de l'exagération, qui sont facilement repérables par les élèves. Cette particularité permet d'expliquer la présence massive des textes de Voltaire (*Candide*, les articles « guerre », « torture », « fanatisme » du *Dictionnaire philosophique*, ...), mais également l'insertion de textes plus complexes, tels que *Belle du*

---

<sup>12</sup> À noter toutefois que 2 manuels de 3<sup>ème</sup>, Lelivrescolaire.fr et Hachette, ne proposent aucun texte aux élèves.

*seigneur* d'Albert Cohen, que l'on ne s'attendrait pas à voir dans des manuels de 3<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup>.

Un nombre également important de textes, peu pertinents en regard de l'ironie, sont présents dans les manuels. La raison en est le mauvais découpage des textes qui affadit la force de l'ironie en la présentant sous une forme incomplète. Il en va ainsi du passage de l'article « Torture » du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire (cité dans Magnard 3<sup>ème</sup>), qui, coupé arbitrairement, ne permet pas de détecter l'ironie : « Lorsque le chevalier de La Barre [...], jeune homme de beaucoup d'esprit et d'une grande espérance, mais ayant toute l'étourderie d'une jeunesse effrénée, fut convaincu d'avoir chanté des chansons impies, et même d'avoir passé devant une procession de capucins sans avoir ôté son chapeau, les juges d'Abbeville [...] ordonnèrent, non seulement qu'on lui arrachât la langue, qu'on lui coupât la main, et qu'on brulât son corps à petit feu ». L'ironie devient, par contre, visible et mieux compréhensible dans le manuel Magnard 1<sup>ère</sup> où le choix a été fait de ne pas tronquer la dernière phrase, permettant ainsi à l'ironie de se déployer : « et qu'on brulât son corps à petit feu ; mais ils l'appliquèrent encore à la torture pour savoir précisément combien de chansons il avait chantées, et combien de processions il avait vu passer, le chapeau sur la tête ».

Une difficulté supplémentaire est que les manuels ne précisent pas les connaissances que les élèves doivent avoir pour détecter et interpréter les passages ironiques. Ainsi, l'ironie contenue dans cet extrait de *Candide* (Nathan 1<sup>ère</sup>) : « tous deux furent menés séparément dans des appartements d'une extrême fraîcheur dans lesquels on n'était jamais incommodé du soleil » est-elle difficilement perceptible pour des élèves qui n'ont pas accès à la référence que ce lieu frais et sombre correspond à un cachot.

Un unique contre-exemple exempt de ces critiques peut toutefois être trouvé dans le Hatier 2<sup>nde</sup> qui, présentant la *Lettre à Louise Collet* de Gustave Flaubert et *Voyage au bout de la nuit* de Céline, adjoint par un système de flèches renvoyant à des passages précis du texte des commentaires en marge explicitant le contexte, ainsi que les divers modes de manifestation des processus ironiques (emploi d'une hyperbole, d'un jeu de mots, d'un vocabulaire subjectif et négatif, d'une comparaison, ...). Ce faisant, l'élève apprend non seulement à repérer l'ironie autrement que sur la base de son intuition, mais devient également apte à élaborer une interprétation fondée sur des arguments issus du contexte historique de l'auteur et du système de valeurs visé par celui-ci.

Entrant en complémentarité des textes littéraires, 3 manuels de 3<sup>ème</sup> (Magnard, Hatier, Belin) et 2 manuels de 2<sup>nde</sup> (Hachette, Nathan) proposent également une approche visuelle et ludique de l'ironie. Sont ainsi présents trois œuvres cinématographiques (*Les dieux sont tombés sur la tête*, le dessin animé de *La ferme des*

*animaux* et *Le diable s'habille en Prada*), deux dessins (de Nicolas Poussin et une caricature de Plantu & Kroll), une photo d'une performance de Banksy, la transcription d'un sketch de l'humoriste Sylvie Joly et d'une chanson de l'artiste populaire Bénabar. Moins déconnectées de la réalité des élèves, certaines de ces incarnations de l'ironie s'avèrent plus faciles à comprendre par ceux-ci, car plus explicites que les textes littéraires.

### Quels exercices ?

La difficulté concernant les exercices est que ceux-ci interviennent dans le cadre de leçons traitant conjointement de plusieurs notions. Il en va ainsi, par exemple, du manuel Belin 1<sup>ère</sup> qui, après avoir présenté de concert sur une même page les tonalités comique, parodique et ironique, propose un exercice aux élèves ayant la forme de trois textes pour lesquels il s'agit de décider à quelle tonalité ils appartiennent. L'élève, *de facto*, procède alors par déduction en éliminant les textes pour lesquels il est facile de détecter l'aspect humoristique ou parodique et aboutit par ce jeu d'exclusion à sélectionner le texte ironique, sans être néanmoins capable de justifier son choix sur les seules bases des propriétés inhérentes à l'ironie. Le manuel Didier 2<sup>nd</sup>e va ainsi jusqu'à présenter, sans les expliquer, huit formes relevant du comique (la farce, l'humour, le grotesque, la parodie, le burlesque, la bouffonnerie, la satire et l'ironie) pour ensuite demander aux élèves de les discriminer dans des textes de Georges Feydeau ou d'Alfred Jarry. Le problème ici est donc que l'ironie n'est jamais traitée en elle-même dans un cours qui lui serait dédié et qui permettrait aux élèves d'en acquérir une certaine maîtrise.

Le second écueil que l'on peut relever dans les manuels est que les exercices sont essentiellement consacrés au repérage de l'ironie et non à un enseignement de sa compréhension<sup>13</sup>. Il faut de plus préciser que le repérage demandé ne correspond pas à une exigence de détection précise, car il n'est jamais demandé à l'élève quelle expression ou phrase est ironique. Seule est questionnée sa capacité à repérer globalement la teneur ironique d'un texte. Les questions posées, comme en témoigne par exemple le Magnard 3<sup>ème</sup> à propos d'un extrait de *La ferme des animaux* de George Orwell, ne mettent pas en jeu le terme d'*ironie*, mais se contentent d'interroger les élèves sur les réactions des animaux, les arguments qu'ils utilisent au discours direct, etc. Et comble de l'ironie, le

---

<sup>13</sup> Soulignons que les travaux de Hancock & Dunham (2000) ont montré que la détection de l'ironie ne constitue qu'une des deux phases entraînant sa compréhension et qu'elle devait par conséquent être accompagnée d'un travail sur le vouloir dire.

texte sur *Les sept commandements* que doivent respecter les animaux (qui est situé sur la même page) n'est accompagné d'aucun questionnement, alors qu'il est plus adapté pour une approche de certains mécanismes à l'œuvre dans l'ironie<sup>14</sup>.

## Conclusion

Les différents paramètres que nous avons analysés dans cette étude (les classifications, les définitions, les formes d'expression, les textes et les exercices) concourent à mettre en évidence que les manuels scolaires en collège et lycée s'avèrent relativement décevants pour un enseignement de la compréhension de l'ironie. Les outils proposés aux élèves souffrent d'imprécision et d'un manque de stabilité et de continuité d'un manuel à l'autre, ainsi qu'entre les niveaux d'enseignement. Il en résulte un certain flou qui ne permet pas à l'élève de systématiser le savoir qui lui est transmis, et le caractère imprécis de ce que pourrait être l'ironie est maintenu par le fait que l'élève n'est jamais engagé à établir des liens interprétatifs entre les catégorisations, les contenus définitoires et les formes d'expression de l'ironie. L'absence de contextualisation avec la présence de textes littéraires tronqués souvent maladroitement, jointe aux séries d'exercices essentiellement axés sur un repérage global de l'ironie, donnent ainsi tout au plus accès aux élèves à l'émergence du pressentiment que tel texte se démarquerait d'un autre par son style, sans être forcément capables de justifier cette intuition. Pourtant la compréhension de l'ironie gagnerait à être travaillée en classe, afin de rendre conscients les élèves des potentialités expressives de leur langue par la voie de l'implicite tout en les rendant aptes à débusquer, par exemple, dans leur vie d'adulte de faux raisonnements basés sur l'ironie ou au contraire à savoir défendre leurs idées et leur système de valeurs d'une façon plus subtile.

## Bibliographie

- ACKERMAN, Brian P. (1983). "Form and function in children's understanding of ironic utterances". *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 35, pp. 487-508.
- AUSTIN, John L. (1962). *How to do things with Words*. Harvard University Press.

---

<sup>14</sup> Il propose en effet un détournement évident du texte biblique et une remise en cause paradoxale de l'humanité du lecteur de par la maxime « Quatre pattes bien ! Deux pattes mal ! ».

- BAREL-MOISAN, Claire & DÉRUELLE, Aude (2015/2011). « Tonalités et registres », in Éric Bordas, Claire Barel-Moisan, Gilles Bonnet, Aude Déruelle & Christine Marcandier *L'analyse littéraire*. Armand Colin, pp. 179-183.
- BERRENDONNER, Alain (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris, Minuit.
- BERRENDONNER, Alain (2002). « Portrait de l'énonciateur en faux naïf » [En ligne] in *Semen*, n°15 <<https://doi.org/10.4000/semen.2400>>.
- CAREL, Marion (2011). *L'entrelacement argumentatif*. Paris : Champion.
- CICERON (55 av. J.-C). *De Oratore*, livre II. Paris : Les Belles Lettres, 1927, collection G. Budé.
- DEWS, Shelly & WINNER, Ellen (1997). "Attributing meaning to deliberately false utterances: The case of irony", in Charlotte Mandell & Allyssa McCabe (eds.) *The problem of meaning: Behavioral and cognitive perspectives*. Amsterdam: North-Holland : Elsevier Science, pp. 377-414.
- DUCROT, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- DUCROT, Oswald (2010). « Ironie et négation », in Vahram Atayan & Ursula Wienen, (éds.), *L'ironie et un peu plus. Hommage à Oswald Ducrot pour son 80<sup>ème</sup> anniversaire*. Berne : Peter Lang, pp. 169-179.
- GAUDIN-BORDES, Lucile & SALVAN, Geneviève (2008). « Pourquoi les registres ? », in Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan. *Les registres*. Louvain-La-Neuve : Academia Bruylant, pp. 11-26.
- HANCOCK, Jeffrey T. & DUNHAM Philip J. (2000). "Children's Comprehension of Critical and Complimentary Forms of Verbal Irony". *Journal of Cognition and Development*, vol.1, n° 2, pp. 227-248.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2013). "Humour et ironie dans le débat Hollande-Sarkozy de l'entre-deux-tours des élections présidentielles (2 mai 2012)". *Langage et société*, n°146, pp. 49-69.
- OBADIA, Sylviane (2005). « L'enseignement des registres », *Le français aujourd'hui*, n°151, pp. 69-78.
- SCHOENTJES, Pierre (2001). *Poétique de l'ironie*. Paris : éditions du Seuil.
- SITRI, Frédérique (2007). « Hétérogénéité des discours didactiques Figure de l'auteur et difficultés de lecture », *Lidil*, n°35, pp. 61-77.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre (1978). "Les ironies comme mentions", *Poétique*, n° 36, pp. 399-412.
- VAILLANT, Alain (2012). « Le lyrisme de l'ironie », in Alain Vaillant (dir.). *Esthétique du rire*. Presses universitaires de Paris Ouest, pp. 277-306.

- VÉRON, Laélia (2021). « L'ironie », *in* Mathieu Letourneux & Alain Vaillant (dir.). *L'empire du rire (XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*. Paris : CNRS éditions, pp. 321-337.
- VIALA, Alain (2001). « Des 'registres' », *Pratiques*, n°109-110, pp. 165-177.