

La compréhension de l'ironie dans l'album *Arrête de faire le singe !* en classe de CE2 et CE1

Béatrice Godart-Wendling^{1,*} et Florence Charles²

¹Institut des sciences juridique et philosophique de la Sorbonne - Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

²Centre de Recherche sur l'Education, les apprentissages et la didactique – Institut Brestois des Sciences de l'Homme et de la Société – Université de Brest, Université de Rennes 2

*beawendling@parisnanterre.fr

Résumé. A partir de l'album *Arrête de faire le singe !* qui présente deux formes d'ironie complexes (l'ironie par mention échoïque et l'ironie par l'absurde), cette étude évalue si la compréhension de ces types d'ironie peut être accessible aux élèves dès l'âge de 7/8 ans. Nous présentons un dispositif d'enseignement élaboré avec les enseignantes d'une classe de CE1 et de deux classes de CE2 relevant ou non d'un réseau d'éducation prioritaire (REP). Les objectifs poursuivis sont les suivants : i) analyser dans une perspective comparative si des différences de compréhension de l'ironie s'observent entre les classes de CE2 ; ii) soupeser si un enseignement de la compréhension de formes d'ironie complexes peut être mis en place dès le CE1 ; iii) doter les élèves d'outils leur permettant de détecter et d'interpréter plusieurs formes d'ironie ; iv) évaluer le dispositif pédagogique mis en place en examinant si la compréhension des élèves – que ceux-ci soient en CE1, CE2, REP ou non REP – a progressé. Avant d'exposer les résultats obtenus et de présenter le dispositif d'enseignement, nous commençons par analyser dans le détail les formes de l'ironie dans l'album tout en théorisant cette notion.

Rares sont en littérature pour la jeunesse les albums où l'ironie domine. L'intérêt d'*Arrête de faire le singe !* de l'auteur-illustrateur Mario Ramos (2010, L'école des loisirs) est qu'il offre au jeune lecteur des formes d'ironie très complexes qui ne se résument pas à la simple ironie antithétique car, en choisissant dans cette histoire la phrase injonctive qui compose le titre comme unique précepte éducatif permettant d'élever un enfant, le narrateur soulève non seulement « la question de la construction de soi et des modèles : avons-nous été compris, accompagnés, encouragés par nos aînés ? », mais remet également en question le fait que les parents soient de « bons exemples pour [leurs] enfants » (BNF, 2022)ⁱ. L'ironie, dont nous montrerons qu'elle procède par mention échoïque, se révèle donc ici très critique et use pour créer une prise de conscience chez les jeunes lecteurs de procédés leur demandant de rompre avec certaines idées reçues (les parents ont toujours raison, les parents savent ce qu'ils font) s'ils ne veulent pas basculer vers le non-sens : grandir, c'est ne pas bouger. Le choix iconique de représenter les personnages principaux sous forme de singes agit également comme un déclencheur d'ironie par l'absurde qui vient compléter en la soulignant l'ironie par mention échoïque portant sur la relation éducative parent/enfant. À l'interdiction de se comporter comme un enfant qui joue et qui fait des expériences se surajoute l'injonction de cesser d'être un singe.

C'est afin d'évaluer si la compréhension de ces formes complexes d'ironie peut être accessible aux élèves dès l'âge de 7/8 ans que nous avons mené cette étudeⁱⁱ dans trois classes différentesⁱⁱⁱ. Ce faisant, nous poursuivions plusieurs objectifs. Il s'agissait, d'une part, d'analyser dans une perspective comparative si des différences de compréhension de l'ironie s'observaient entre des classes de CE2 relevant ou non de réseaux d'enseignement prioritaire (REP) et de soupeser, d'autre part, si un enseignement de la compréhension de formes d'ironie complexes pouvait être mis en place dès le CE1. Autrement dit, notre visée était également d'élaborer, en collaboration avec les enseignantes des classes^{iv}, un dispositif commun d'enseignement qui aurait pour effet de doter les élèves d'outils leur permettant de détecter et d'interpréter plusieurs formes d'ironie. Enfin, nous avons aussi pour dessein d'évaluer le dispositif pédagogique mis en place en examinant si la compréhension des élèves – que ceux-ci soient en CE1, CE2, REP ou non REP – avait progressé.

Avant d'exposer les résultats obtenus et de présenter au préalable le dispositif d'enseignement élaboré avec l'équipe enseignante, nous commencerons par analyser dans le détail les formes de l'ironie dans l'album tout en théorisant cette notion.

1 Les formes de l'ironie dans l'album

L'album *Arrête de faire le singe !* peut être analysé comme étant structuré en trois temps, lorsque l'on se situe dans la perspective de l'ironie. Le premier relate l'enfance du petit singe chez ses parents où le moindre geste ou jeu de sa part se trouve être sanctionné alternativement par sa mère ou/et son père par la phrase injonctive : « Arrête de faire le singe ! » suivie de « tu bouges tellement ..., tu ne peux pas jouer calmement ..., tu es fatigant..., en voilà des manières ..., etc. ». Cette partie de l'histoire, particulièrement ironique, est de plus ponctuée par deux événements censés calmer le petit singe : une visite chez le docteur pour qu'il lui prescrive un remède le rendant toujours sage, et une visite au zoo permettant au père de signifier à son enfant que, s'il continue à faire le singe, il finira comme les autres singes dans une cage. C'est à la suite de cet événement traumatisant pour le jeune singe que commence le second temps de l'album. Le petit singe décide alors de partir pour ne pas être enfermé et arrive dans la jungle où il fait la connaissance d'autres singes qui deviendront ses compagnons de jeu. Le petit singe découvre que la vie peut être amusante lorsque l'on est libre de ses mouvements. Il fait alors des expériences qui peuvent être dangereuses (il embête les crocodiles, apprend à se méfier du boa), puis découvre l'existence d'un cirque au sein duquel il décide de devenir trapéziste. Le bonheur du petit singe est à son comble, car il a choisi un métier qu'il adore et dans lequel il excelle. Cette portion de l'histoire dédiée au plaisir de la découverte et de l'affirmation de soi est quasiment dénuée d'ironie. La troisième partie débute par l'invitation des parents du petit singe (devenu adulte) à une des représentations du cirque. L'ironie resurgit, car les parents réaffirment à mauvais escient la phrase qui a bercé l'enfance du petit singe : « Arrête de faire le singe ... ça va mal se terminer » ; montrant ainsi qu'ils n'ont pas compris que leur enfant n'en est plus un et qu'il n'est pas en train de faire une bêtise, mais d'exercer avec brio son métier. Cette ironie se voit prolongée dans la dernière double page de l'album^v lorsque les parents s'attribuent les applaudissements destinés à leur fils en remerciant à sa place et en précisant « C'est notre enfant ! » ; donnant ainsi fausement à penser qu'ils sont à l'origine de la vocation de leur fils.

La structuration ironique de cet album est complexe, car elle résulte en grande partie de l'action conjuguée de deux types d'ironie bien distincts :

- 1) L'ironie par mention échoïque où « Arrête de faire le singe ! » est appréhendé comme une locution verbale figée renvoyant à une expression populaire en usage signifiant « Cesse de bouger dans tous les sens ». Ce type d'ironie ne respecte donc pas le principe de compositionnalité, puisque la signification de la phrase injonctive ne peut pas être obtenue grâce à l'addition de la signification de ses parties (cf. Godart-Wendling et al., 1998).
- 2) L'ironie par l'absurde qui jaillit du choix iconique de représenter les personnages sous forme de singes et qui en appelle, contrairement à l'ironie par mention échoïque, à la prise en compte du sens littéral de chaque mot de la phrase « Arrête de faire le singe ! » (respect du principe de compositionnalité). Il en résulte que cette injonction a pour signification d'intimer au jeune singe un ordre qui relève du non-sens, puisqu'elle consiste à lui demander de perdre son identité en tant que singe.

1.1 L'ironie par mention échoïque

L'appellation d'« ironie par mention échoïque » provient de l'analyse que Dan Sperber et Deirdre Wilson proposèrent de l'ironie dès 1978^{vi}. S'opposant à l'idée classique selon laquelle l'ironie se caractériserait par le fait d'exprimer un « sens figuré » qui correspondrait à « l'inverse de son sens littéral » (1978, p. 402), Sperber et Wilson proposent de penser l'ironie à l'aune de la dichotomie *emploi* versus *mention*. L'idée est d'argumenter que la particularité des énoncés ironiques est qu'ils ne sont pas utilisés en *emploi* car, en énonçant « Arrête de faire le singe ! », on ne désigne pas ce que cette expression désigne (c'est-à-dire l'état de fait correspondant aux mouvements incessants du petit singe), mais on *mentionne* cette expression elle-

même pour *représenter une représentation de l'éducation partagée par les parents* (il n'est pas bien de bouger sans cesse)^{vii} qui, elle, porte sur l'état de fait dans lequel le petit singe bouge continuellement. L'ironie exprime donc une *métareprésentation* (De Saussure, 2020, p. 167) qui, grâce à sa valeur d'écho, permet de manifester implicitement qu'on la « trouve dépourvue de justesse ou d'à-propos » (*ibid.*, p. 407). Ce caractère échoïque peut faire référence à « une pensée attribuable à un individu précis » (1989, p. 358), mais aussi renvoyer à des « pensées ou des propos, réels ou imaginaires, attribués ou non à des individus définis » (1978, p. 408). Entre dans ce cadre cette phrase répétée inlassablement par les parents qui, parce qu'elle est l'écho d'une expression populaire en usage, permet au narrateur de « souligner [son] manque de justesse ou de pertinence » (*ibid.*, p. 409) dans la situation où elle est énoncée (l'enfance qui se caractérise par le fait d'apprendre en essayant différents types de mouvement).

La difficulté pour les élèves est que cette métareprésentation n'est pas rendue apparente par Ramos, car celui-ci dissimule son statut de narrateur ironique, véritable source de la mention échoïque d'« Arrête de faire le singe ! » en utilisant le style direct (avec l'intervention des guillemets, du verbe « dire » et du pronom personnel « tu ») pour rapporter les paroles des parents telles que le petit singe s'en souvient (présence de l'imparfait et du déterminant possessif *ma* mère, *mon* père, *mes* parents). Ce choix stylistique, caractéristique des premières et dernières doubles pages de l'album, donne à lire à l'élève des phrases telles que « Arrête de faire le singe ! Tu bouges tellement que je n'arrive pas à t'habiller correctement ! » disait *ma* mère / « Arrête de faire le singe ! Tu ne peux pas jouer calmement sans faire de bêtises ? » disait *mon* père qui l'induisent à penser à tort que l'expression *Arrête de faire le singe !* n'a qu'un statut descriptif sanctionnant l'état de fait correspondant aux différentes actions du petit singe. Ce faisant, le narrateur gomme qu'il s'agit en réalité d'un discours rapporté par lui-même, si bien que l'expression *Arrête de faire le singe !* correspond à un usage non descriptif mais interprétatif où le narrateur représente la représentation des parents (un enfant ne doit pas bouger) pour mieux dénoncer son manque de pertinence.

L'élève doit ainsi apprendre à débusquer les pièges disposés par le narrateur-dessinateur en dépassant par exemple l'idée que les parents ont toujours raison ou qu'ils ne font eux-mêmes jamais de bêtises. Les deux dernières doubles pages sont à cet égard révélatrices. On y voit le jeune singe devenu adulte réaliser avec son maillot de star un difficile exercice de trapèze pendant que les parents s'écrient en pleine représentation « Arrête de faire le singe ! [...] ça va mal se terminer ! ». Le dessin des cinq trapèzes en mouvement joint au fait que le singe est juste élané dans les airs sans n'avoir encore attrapé aucun trapèze peut à tort suggérer à l'élève que les parents ont raison ; lui faisant ainsi oublier que le singe-trapéziste n'est plus un enfant, qu'il est devenu un expert dans son domaine et qu'il n'est en train de réaliser qu'un tour qu'il effectue tous les jours devant son public. L'image montrant une certaine dangerosité masque donc l'inadéquation des propos des parents vis-à-vis de la situation (une représentation de cirque donnée par des artistes confirmés) ; ce qui a pour conséquence que l'élève risque de ne pas détecter l'ironie par mention échoïque qui est présente ici, ainsi que le fait que le propre du singe est de savoir sauter de branche en branche et donc de trapèze en trapèze (ironie par l'absurde). La dernière double page s'avère, quant à elle, encore plus difficile à interpréter pour un élève, puisque celui-ci doit tout d'abord prendre conscience que ce n'est pas aux parents de remercier le public (dont ils font d'ailleurs partie) mais aux artistes-singes ayant fait la représentation, puis réaliser l'ineptie de la phrase « c'est notre enfant ! » en se remémorant les différentes étapes de l'album (l'enfance où tout est interdit, le départ de la maison) afin d'arriver à la conclusion que les parents ne sont pas la cause de la réussite de leur fils. Le type d'ironie mis en jeu par le narrateur relève de nouveau de l'ironie par mention échoïque, puisqu'elle renvoie à un usage très fréquent chez les parents qui consiste à exprimer aux personnes alentour que c'est « son enfant » quand celui-ci réussit quelque chose.

La seconde difficulté que comporte cette ironie par mention échoïque est qu'elle repose sur une expression figée qui n'est plus forcément en usage de nos jours. Il n'y a donc aucune assurance que les élèves y aient déjà été confrontés. Par conséquent, ils risquent de prendre au pied de la lettre, c'est-à-dire de façon compositionnelle, cette expression et cet écueil s'avère d'autant plus grand qu'« Arrête de faire le singe ! » s'adresse à un singe. Sous cette interprétation, l'ironie s'adosse au choix iconique du narrateur-dessinateur et bascule du côté de l'absurde.

1.2 L'ironie par l'absurde

Sur le site officiel de Mario Ramos (<http://www.marioramos.be/>), l'onglet « croquis » correspondant à l'album *Arrête de faire le singe* met en évidence que les premiers dessins conçus par Ramos (croquis n° 12) avaient pour personnages principaux une famille de crocodiles. L'idée directrice était déjà là, puisque Ramos y avait écrit : « Petit croco indiscipliné. Il ne fait que des bêtises (d'après ses parents) ». Mais le choix de recourir à l'ironie grâce à la locution verbale figée « Arrête de faire le singe ! » n'était pas encore présent, étant donné que les propos attribués au papa crocodile étaient : « Tiens-toi tranquille. Tu n'es pas un singe ! ». Le pas sera franchi lorsque Ramos décidera de représenter graphiquement cette famille sous la forme de primates intimant à leur enfant au niveau le plus littéral, c'est-à-dire compositionnel, d'arrêter d'être lui-même. Le paroxysme est ici atteint, puisque la stricte obéissance à l'injonction parentale aurait pour conséquence que le petit singe ne pourrait plus être considéré comme étant le fils de ses parents !

Ramos joue ainsi de la confrontation des images et du texte pour montrer l'absurdité de l'éducation des parents. Il en va ainsi lorsque la double page montre le père regardant sans s'en émouvoir la bombe atomique à la télévision tout en s'offusquant de la façon dont son fils joue avec ses cubes. De même, les pages présentant la visite chez le médecin sont l'occasion de tourner en dérision ce docteur qui possède sur son étagère des couteaux, une fourchette et un marteau ; outils qui n'ont nullement leur place ici et qui contribuent à ridiculiser ce médecin qui, pour faire plaisir aux parents, joue sur le sens propre (percevoir grâce au sens de la vue) et le sens figuré (comprendre) du verbe « voir » en disant « je vois, je vois... » pour enfin avouer qu'il ne voit rien du tout. Ou encore la double page montrant le père anticiper le bris d'un vase par son fils et qui finit par le casser lui-même en trébuchant dans le tapis. Dans ce cas, l'ironie s'attaque à l'absence de responsabilité des parents qui attribue systématiquement la faute à leur enfant. Enfin, la visite au zoo censée dissuader définitivement le petit singe de bouger et qui, parce que l'image fait la part belle à des singes tristes emprisonnés derrière des barreaux, dénonce la disproportion entre la faute soi-disant commise par le petit singe (l'hospitalisation du père due à son anticipation du bris du vase par son fils) et le châtiment qui l'attend (être enfermé derrière des barreaux). Ce passage de l'album est également l'occasion de renforcer l'ironie par l'absurde liée au fait d'être un singe, puisque les primates séquestrés ne sont là que parce qu'ils ont une identité de singe.

Le choix de la couverture constitue également un bon exemple du jeu que le narrateur entretient avec ses lecteurs. En effet, si le titre exprime d'entrée de jeu les deux types d'ironie, l'illustration montrant le jeune singe en train de manger tranquillement une banane semble être en décalage avec la phrase injonctive. L'ironie se fait donc insidieuse tout en se montrant ouvertement : le jeune singe ne fait rien de mal mais se voit intimé par le biais du titre d'arrêter de faire le singe. De fait l'ironie de la couverture ne peut être comprise qu'a posteriori par le lecteur, car il faut d'abord que celui-ci saisisse que l'ordre donné à répétition par les parents n'intervient que pour sanctionner des comportements enfantins sans grande conséquence (manger des bananes en fait donc partie). Sans cette compréhension, la couverture induit l'élève en erreur en lui donnant à penser que « faire le singe » équivaut à « manger des bananes ».

2 Le dispositif mis en place

La difficulté – et le lecteur l'aura certainement déjà compris – est que l'analyse linguistique ci-dessus exposée est en soi inapplicable dans le cadre d'une classe de CE2 ou de CE1, puisqu'elle met en jeu des concepts, tels que la mention échoïque, ou l'idée de métareprésentation, qui ne sont pas cognitivement accessibles à des élèves de 7/8 ans. L'intérêt de cette analyse réside toutefois dans le fait qu'elle permet de mettre à plat les principales propriétés de la spécificité des deux types d'ironie qui régissent l'album, si bien que l'étape suivante, proprement didactique, doit avoir pour visée de transposer les contenus les plus importants de cette analyse linguistique en une stratégie d'enseignement qui permettra aux élèves de disposer d'outils leur permettant de repérer l'ironie et de savoir commencer à l'interpréter de façon adéquate.

Si comprendre signifie, comme le soutiennent Van Dijk et Kintsch (1983), réussir à élaborer une représentation mentale cohérente de ce qui est écrit, la compréhension des deux types d'ironie que recèle

cet album s'avère particulièrement ardue, puisqu'ils mettent à mal l'obtention de cette *cohérence* en générant de l'absurde et des contradictions (entre les actions du petit singe et ce qu'en disent ses parents). Les études sur la compréhension de l'ironie par les élèves de primaire étant fort rares en didactique, aucun cadre méthodologique n'est actuellement disponible à ce jour (Charles et Godart-Wendling, 2022 et 2023), mais nous nous situons néanmoins dans la perspective d'un enseignement explicite de la compréhension (Bianco et Lima, 2017).

2.1 Le questionnaire de compréhension

Le dispositif pédagogique élaboré de concert avec les enseignantes et le directeur d'une des écoles compte quatre étapes^{viii}. La première a consisté en une lecture du texte de l'album par l'enseignante, les doubles pages étant rétroprojetées, lecture suivie d'un questionnaire papier contenant douze questions auxquelles les élèves devaient répondre individuellement. Cette étape a permis d'évaluer la compréhension des élèves avant tout travail pédagogique avec eux.

L'élaboration du questionnaire, un QCM (dont le détail est donné dans la section « L'analyse des résultats au pré-test »), a été un des lieux où la transposition des concepts linguistiques a été opérée. Ainsi, nous avons testé grâce à la question 1 « *Pour toi, que veut dire 'faire le singe' ?* » si les enfants comprenaient cette expression un peu vieillie, parce qu'ils l'avaient déjà entendue (ce qui pourrait constituer une ouverture pour leur faire comprendre l'idée que véhicule le terme trop technique d'« ironie par mention échoïque »). La question 2, « *Si le petit singe arrêta de 'faire le singe', que deviendrait-il ?* », nous a permis, quant à elle, de considérer si les élèves étaient sensibles à l'ironie par l'absurde. Les questions 3 à 9, à savoir « *Est-ce que les parents ont raison de répéter 'Arrête de faire le singe' quand le petit singe bouge trop, joue, se balance ou est mal assis ?* », « *Qu'est-ce qui est le plus grave ?* », « *Est-ce qu'on emmène un enfant chez le médecin parce qu'il fait des bêtises ?* », « *Pourquoi le médecin dit 'je vois, je vois...' ?* », « *As-tu envie de te faire soigner chez ce docteur ?* », « *A ton avis, est-ce que le petit singe mérite de finir dans une cage ?* », « *Pour toi, la bêtise la plus grave, c'est ?* », avaient pour but d'évaluer si les élèves comprenaient le décalage entre ce que faisait le petit singe et l'injonction qu'il entendait à répétition afin de développer leur esprit critique. Notre objectif était donc d'apprendre aux élèves à relativiser (les parents, et plus généralement le monde des adultes au travers du médecin, n'ont pas toujours raison) et à savoir opérer une distanciation, c'est-à-dire à savoir émettre un jugement critique sur une représentation donnée (entraînant à la métareprésentation et à un emploi du langage qui ne serait pas simplement descriptif mais également interprétatif).

Les trois dernières questions, qui portent sur l'attitude des parents en fin de récit lors de la représentation au cirque (« *Pourquoi le père dit encore 'Arrête de faire le singe !* », « *A la fin de l'histoire, les parents remercient le public pour leurs applaudissements. A ton avis, qui doit dire merci ?* » et « *Les parents ont-ils aidé le petit singe à devenir un grand artiste de cirque ?* »), ont pour finalité d'évaluer si les élèves sont sensibles à l'absence de pertinence des actes ou des propos que l'ironie permet implicitement de désapprouver. Toutes les questions de 3 à 12 avaient également pour objectif de mener les élèves à découvrir ce que l'ironie vise (la cible), à savoir le mode d'éducation des parents et non les parents eux-mêmes.

2.2 La séance de tri d'images

La seconde étape du dispositif – une séance de tri d'images – cherchait à faire comprendre aux élèves que certains processus langagiers et/ou graphiques avaient pour conséquence de rendre le texte et/ou l'image « drôle » ou « pas drôle » (ce sont ces termes qui ont été utilisés en classe). Ce faisant, nous visions à leur faire comprendre que l'ironie se situerait du côté du rire, si bien que l'effet comique devait être un paramètre à prendre en compte pour repérer l'ironie^{ix}. Pour ce faire, l'enseignante de chaque classe a constitué des groupes de quatre élèves et leur a distribué des vignettes contenant ou non une image et/ou un texte amusant (dessins de presse ou vignettes de bande dessinée) en leur donnant la consigne de discuter entre eux jusqu'à se mettre d'accord pour les classer en deux catégories : celles estimées être drôles, celles estimées ne pas être drôles. S'en est suivie une mise en commun dirigée par l'enseignante qui en fonction des réponses des

groupes plaçait les vignettes sous les étiquettes « drôle » / « pas drôle » affichées au tableau. Cette partie de l'exercice a conduit à mettre en évidence que le sens des mots « drôle », « amusant », « comique » n'était pas encore acquis par tous les élèves, puisque certains confondaient, d'une part, ce qui les faisait rire avec ce qu'ils trouvaient touchant et qu'il n'y avait pas, d'autre part, unanimité sur ce qu'ils trouvaient drôles ou pas drôles bien que chaque groupe ait eu à argumenter de vive voix.

Les vignettes considérées à tort ou à raison comme « non drôles » ayant été éliminées du tableau, l'enseignante a alors demandé aux élèves de retrier les images qu'ils estimaient drôles selon deux catégories : celles qui relevaient de l'humour (« *simplement drôles* ») et celles qui leur semblaient ironiques. Préalablement à ce tri, chaque enseignante a énoncé certaines caractéristiques saillantes de l'ironie :

Dans l'image ou le texte quelque chose qui va avoir un sens caché ; quand on va faire de l'ironie on va dire quelque chose mais on ne le pense pas vraiment ; c'est pour dénoncer, critiquer quelque chose ou quelqu'un, en disant cette chose-là on va critiquer (classe CE2 REP/classe 1) ; Cela dit autre chose que ce qu'on montre ; on devine par l'interprétation, par la lecture, qu'il y a autre chose qui est dit, qui est caché ; cela fait une petite énigme, on essaye de comprendre ce qu'on a voulu dire, quel était le message ; il y a une cible, c'est adressé à quelqu'un ; elle critique ou dénonce ; elle peut servir à se moquer (classe CE2 non REP/classe 2) ; L'ironie peut dire l'inverse ; des fois on se moque des gens ; on peut dénoncer une situation ; un message pour faire une critique (classe CE1 non REP/classe 3).

Au terme de cette séance, les élèves commençaient à être sensibilisés aux outils (du côté de ce qui est drôle, chercher un sens caché, une critique, une cible) qui leur permettraient de détecter et d'interpréter un texte ou une énonciation ironique.

2.3 La séance portant sur l'album

La troisième étape, c'est-à-dire la séance portant sur l'album, a commencé par un rappel des propriétés de l'ironie mises en évidence lors de la séance précédente en illustrant celles-ci grâce à une discussion portant sur une vignette dont l'ironie n'avait pas été perçue de tous. Dans la classe 1, l'enseignante a ensuite annoncé qu'ils allaient maintenant « *essayer de voir l'ironie dans l'album* », dans la classe 2 qu'ils allaient « *essayer de comprendre cette histoire un peu plus finement* », dans la classe 3 qu'ils allaient « *voir en quoi c'est ironique* » (« *à vous de déterminer cette fois-ci l'ironie dans le texte* »). Puis chacune a relu à haute voix le texte de l'album en rétroprojetant les doubles pages. S'en est suivi un questionnement magistral en oral collectif centré sur les parties de l'album où l'ironie domine (c'est-à-dire les temps 1 et 3 définis dans la section « Les formes de l'ironie dans l'album »). La trame de ce questionnement a été définie à l'avance lors d'une réflexion commune avec les enseignantes et le directeur de façon à effectuer des choix quant au guidage à observer.

Ainsi, pour ne pas perdre les plus faibles compreneurs, il a été décidé que le caractère de mention par écho serait travaillé en fonction de l'album lui-même en rendant conscients les élèves du caractère répétitif du dire des parents. Nous avons donc mis l'accent sur le fait que les parents n'arrêtaient pas de répéter la même phrase (ce qui revient en termes techniques à la mentionner en écho), car cette première compréhension ouvre la possibilité, dans la progression que connaîtront les élèves, de leur faire découvrir qu'on ne se répète pas forcément soi-même, mais qu'on répète aussi les dires des autres, y compris des formules populaires toutes faites comme « Arrête de faire le singe ! ». Par contre, le guidage a privilégié les questions portant sur l'à-propos (la pertinence) de l'injonction parentale en fonction des actions du petit singe (exemple dans la classe 1 : « *Qu'est-ce qui se répète ?*, *Qui dit ça ?*, *Qu'est-ce qu'ils veulent, demandent à leur enfant ?*, *Qu'est-ce qu'il fait le petit singe, à chaque fois ?*, *Les parents ont raison de demander d'arrêter de bouger ?* »), sur les motivations du médecin, le sens de ses paroles et ce que pensent les élèves du médecin (exemple dans la classe 2 : « *Est-ce que vous lui feriez confiance ?*, *Qu'est-ce qu'il y a de bizarre dans son matériel ?* »), sur les responsabilités respectives du petit singe et de son père dans la scène du vase

(exemple dans la classe 1 : « *Qui court partout ?*, *Qui risque de se blesser, de se faire mal ?*, *Au final qui va se blesser ?*, *Qu'est-ce qui est ironique ?* » ; dans la classe 2 : « *C'est le singe qui cause les ennuis ?*, *Qui provoque la catastrophe ?* »), sur le caractère approprié d'enfermer le petit singe derrière des barreaux, sur ce que signifie littéralement le fait de dire à un singe « Arrête de faire le singe » (exemple dans la classe 3 : « *On ne dit pas 'Arrête de faire l'humain' nous. Est-ce que c'est possible ?* ») et sur la recherche de la cible (exemple en classe 1 : « *Qui va être visé d'après vous, on va critiquer qui ?*, *Du coup on critique quoi chez les parents ?* »), sur, enfin, la place des parents dans la réussite de leur fils (exemple en classe 2 : « *Ils ne l'ont pas aidé à quoi ?* »).

La séance s'est close par un retour sur la compréhension de la couverture qui, parce qu'elle est particulièrement trompeuse, permet de vérifier si les élèves sont maintenant à même d'en décrypter l'ironie (exemple en classe 3 : « *D'après vous, pourquoi Ramos a choisi un singe pour sa couverture avec un titre Arrête de faire le singe ! ?* »).

La dernière étape a consisté à representer le questionnaire de l'étape 1 aux élèves afin d'évaluer si leur compréhension des processus ironiques avait évolué.

Pour traiter les données obtenues, nous avons adopté une approche quantitative où la notation en pourcentage permet de rendre patents les résultats des élèves et nous avons recouru à une approche qualitative pour interpréter ces résultats. Pour ce faire, nous avons filmé les séances d'enseignement (donc la seconde et la troisième étape) et analysé tous les échanges verbaux entre les enseignantes et leurs élèves. De plus, nous nous situons dans une perspective comparative, puisqu'un de nos objectifs est, d'une part, d'évaluer les différences en compréhension de l'ironie dans une classe REP et une classe non REP de niveau CE2 ; et de confronter, d'autre part, ces résultats à ceux que l'on obtient en CE1 afin de déterminer si un enseignement à la compréhension de l'ironie mérite d'être dispensé à des élèves dès l'âge de 7 ans.

3 L'analyse des résultats au pré-test

3.1 Le tableau comparatif de l'ensemble des réponses données

Le tableau qui suit recense pour les trois classes le nombre de réponses données à chaque item pour les douze questions. Ce mode de présentation facilite la comparaison des résultats entre les deux passations du test et entre les classes. Rappelons que la classe 1 désigne le CE2 REP, la classe 2 le CE2 non REP, la classe 3 le CE1 non REP. Dix-sept élèves dans la classe 1, vingt-quatre dans la classe 2 et quinze dans la classe 3 étaient présents au pré-test et au post-test. Nous n'avons pas comptabilisé de réponse lorsque l'élève a coché deux items alors qu'un seul devait l'être ou bien lorsque l'élève a oublié de répondre à une question donnée. Nous avons indiqué en gras les bonnes réponses.

Questions	C1	C1	C2	C2	C3	C3
Nombre d'élèves	17	17	24	24	15	15
	pré	post	pré	post	pré	post
1 Pour toi, que veut dire « faire le singe ? » Tu peux choisir plusieurs réponses. Manger des bananes Bouger dans tous les sens Faire des bêtises, s'amuser et amuser les autres Se gratter Faire des grimaces Attraper des poux	9 15 8 2 7 0	8 17 7 5 6 2	6 22 16 2 6 1	7 22 13 3 6 2	5 15 15 3 7 1	3 13 8 3 6 1
2 Si le petit singe arrêta de faire le singe, que deviendrait-il ? Un crocodile Un serpent Un singe enfant Un singe adulte	0 1 8 8	0 0 10 7	0 1 10 13	1 0 12 10	0 0 7 7	0 0 4 11
3 Est-ce que les parents ont raison de répéter « Arrête de faire le singe » quand le petit singe bouge trop, joue, se balance ou est mal assis ? Oui, parce qu'il fait de grosses bêtises Non, parce que ses bêtises ne sont pas très graves	9 7	3 13	18 6	5 19	8 7	5 10
4 Qu'est-ce qui est le plus grave ? L'utilisation par les adultes de la bombe atomique, que l'on voit à la télé Que le petit singe ne joue pas calmement avec ses cubes	9 8	11 6	14 10	17 7	5 10	8 6
5 Est-ce qu'on emmène un enfant chez le médecin parce qu'il fait des bêtises ? Oui, parce que faire des bêtises est une maladie Non, parce qu'il n'y a pas de médicament qui empêche de faire des bêtises	2 15	0 17	1 23	1 23	2 13	0 15
6 Pourquoi le médecin dit « je vois, je vois... » ? Pour faire plaisir aux parents Parce qu'il voit vraiment quelque chose Parce qu'en l'auscultant il lui trouve une maladie	11 4 2	14 2 1	19 4 3	23 3 2	15 0 0	15 0 0
7 As-tu envie de te faire soigner chez ce docteur ? Oui Non	2 15	1 16	4 20	1 23	0 15	2 13
8 A ton avis, est-ce que le petit singe mérite de finir dans une cage ? Oui, parce qu'il arrêtera de faire le singe Non, parce que la prison est un endroit où on est très malheureux	1 16	1 16	4 20	3 21	1 13	0 14
9 Pour toi, la bêtise la plus grave, c'est ? D'embêter les crocodiles D'embêter ses parents en bougeant beaucoup	14 3	16 1	18 6	22 2	11 4	13 2
10 Pourquoi le père dit encore « Arrête de faire le singe ! » ? Parce qu'il n'a pas compris que son enfant a grandi Parce qu'il n'accepte pas que son enfant ait choisi de faire du trapèze Parce qu'il a peur qu'il tombe Parce que pour lui, un singe, ça ne saute pas dans tous les sens. ça reste sage.	2 1 3 1	3 2 6 5	8 3 12 0	9 1 9 3	2 2 6 4	3 1 4 6
11 A la fin de l'histoire, les parents remercient le public pour leurs applaudissements. A ton avis, qui doit dire merci ? Les parents Le singe trapéziste	8 9	1 15	11 13	7 17	7 8	5 10
12 Les parents ont-ils aidé le petit singe à devenir un grand artiste de cirque ? Non, parce qu'ils ne voulaient pas qu'il bouge Non, parce qu'ils n'ont pas choisi qu'il devienne trapéziste Oui, parce qu'ils l'ont encouragé pendant le spectacle	9 3 5	7 6 3	15 4 4	18 3 2	10 2 1	9 4 2

3.2 L'interprétation des réponses données au pré-test

Le nombre de bonnes réponses données au pré-test n'appelle pas de commentaire particulier pour la moitié des questions. La compréhension semble, en effet, assurée chez tous les CE1 (questions 6 et 7), chez pratiquement tous les élèves à une ou trois exceptions près (questions 5, 7, 8, et question 9 pour la classe 3) ou bien le semble chez une majorité d'entre eux (question 6 dans la classe 1 et 2, question 8 dans la classe 2, question 9 dans la classe 1 et 2). Les items cochés à la question 1 montrent que pratiquement tous les élèves savent que « *faire le singe* » signifie « bouger dans tous les sens ». Ou si certains d'entre eux ne connaissent pas ce sens, ils l'induisent de l'histoire. Tous les CE1, près de 50% des CE2 dans la classe 1 et 66,6% dans la classe 2 connaissent l'autre sens de « faire des bêtises, s'amuser et amuser les autres ». Une poignée d'élèves dans la classe 1 et 2, presque la moitié des élèves en CE1 savent que la locution verbale peut aussi signifier « faire des grimaces », ce sens n'étant pas présent dans l'histoire.

En revanche, le nombre de bonnes réponses apportées à la question 2 (47% dans la classe 1, 41,6% dans la classe 2, 46,6% dans la classe 3) signale que moins de la moitié des élèves semble saisir le processus de l'absurde. Le décalage ironique créé sur les trois premières doubles pages entre l'injonction parentale et les actes de l'enfant n'est pas lui non plus majoritairement perçu, avec des différences plus marquées entre les trois classes : 41,1% (C1), 25% (C2), 46,6% (C3) de réponses justes à la question 3 ; 52,9% (C1), 58,3% (C2), 33,3% (C3) à la question 4. La norme socio-culturelle, selon laquelle un enfant doit être réprimandé lorsqu'il fait des bêtises, contribue peut-être à expliquer que des élèves comprennent l'injonction de manière littérale et qu'ils éprouvent des difficultés à prendre de la distance vis-à-vis d'une histoire qui malmène cette norme. La norme est peut-être prégnante au point que les élèves qui ont coché la mauvaise réponse à la question 4 retiennent surtout que le petit singe fait des bêtises sans établir de hiérarchie entre les bêtises. Certains de ces élèves, en outre, ignorent peut-être à quoi réfère « l'utilisation par les adultes de la bombe atomique » et/ou ne conçoivent pas que les adultes puissent faire eux aussi des "bêtises". La compréhension de la valeur ironique de l'injonction paternelle dans l'excipit est encore plus problématique. 11,7% (C1), 33,3 (C2) et 13,3% (C3) des élèves ont coché la bonne réponse. Il est à noter que dans la classe 1, et pour cette seule question, dix élèves ont coché deux réponses alors qu'une seule était attendue. Un peu plus de la moitié des élèves dans les trois classes a, par contre, perçu le caractère inapproprié des remerciements parentaux (52,9% dans la classe 1, 54,1% dans la classe 2, 53,3% dans la classe 3) et leurs réponses à la dernière question (respectivement 52,9%, 62,5% et 66,6%) montrent qu'ils ont assez bien compris l'absence d'aide apportée par les parents dans la réussite de leur fils.

Par manque de place, nous ne pourrions analyser toutes les réponses aux questions, si bien que nous ne nous focaliserons dans la séance d'enseignement portant sur l'album que sur les aspects où la compréhension semble avoir été plus difficile ou qui ont donné lieu à des résultats décevants au post-test (soit les questions 2, 3, 4, 10, 11 et 12).

4 L'impact de la séance d'enseignement

4.1 L'ironie par l'absurde

La séance d'enseignement n'a pas permis dans les classes 1 et 2 une évolution significative de la compréhension, que ce soit sur un plan quantitatif ou qualitatif. Et dans la classe 3, le bon repérage de l'incongruité (dire à un singe « Arrête de faire le singe ! »), dont témoigne le propos de plusieurs CE1, ne s'est pas retrouvé dans le taux de bonnes réponses apportées à la question 2 au post-test. Ce qui suit fait le point sur ce que les élèves dans chaque classe ont compris de ce qui a trait à l'absurde dans l'album.

Dans la classe 1, une élève lors de la séance entrevoit l'absurde découlant de l'espèce des personnages : « *En plus ça sert à quoi de dire arrête de faire le singe... mais c'est des singes !* ». Son observation paraît faire réfléchir quatre autres élèves : « *Ouais c'est vrai* » / « *Oui c'est vrai* » / « *C'est des singes* » / « *Imagine il nous dit arrête de faire l'humain si on est un humain* ». L'impact de ces échanges semble faible toutefois dans la mesure où au post-test deux élèves de plus comparativement au pré-test (dix élèves, soit 58,8%) ont choisi l'item « Si le petit singe arrêta de faire le singe il deviendrait un singe enfant » (question 2). Les

implications en matière d'ironie attachées au choix de personnages singes sont, il est vrai, hautement complexes. Pour preuve le fait que peu d'élèves se soient exprimés lors du réexamen de la première de couverture en fin de séance (« *Pourquoi d'après vous Mario Ramos l'auteur a choisi un singe pour un livre qui s'appelle Arrête de faire le singe ! ?* »). Deux élèves avancent des raisons prosaïques (« *Il aime les singes* », « *Il aime manger des bananes* »). Un troisième relie à juste titre le choix à la représentation humaine que l'on peut avoir de l'animal (remuant, agile) : « *Les singes ils ont l'habitude de bouger partout* ».

Dans la classe 2, les éléments qui auraient pu permettre aux élèves de découvrir les ressorts de l'ironie par l'absurde (question 2) ont été abordés quatre fois lors de la séance d'enseignement. La principale difficulté que l'on observe et qui bloque la compréhension des élèves est que ceux-ci privilégient systématiquement une lecture anthropomorphisée du petit singe, si bien que cette interprétation les empêche de se focaliser sur le fait que la phrase injonctive s'adresse à un primate. À la question de l'enseignante : « *Est-ce qu'on peut demander à quelqu'un d'arrêter d'être naturel ?* », les réponses montrent que les élèves favorisent la lecture selon laquelle le narrateur choisirait des animaux pour faire passer des messages aux hommes, puisqu'ils répondent : « *En fait c'est comme ça qu'il est et on peut pas le changer pour le mettre dans notre comportement* » ou encore « *en fait dans le dessin, c'est un peu comme une famille d'humains, ils faisaient un peu comme les choses humaines et leur fils il ressemble plutôt à un singe dans la nature dans son habitat normal, donc là c'est un peu absurde de lui demander de changer [...] en fait on lui demande de ressembler à ses parents, de ressembler à la race humaine* ». Il en va de même lorsque l'enseignante, à propos de la couverture, leur demande : « *Est-ce que ce serait aussi ironique si on mettait autre chose qu'un singe ? Si on mettait un crocodile par exemple ?* », car la réponse apportée « *Parce que les singes, à ce qui paraît, ils descendent des hommes, euh, ça ressemble aux hommes et ça veut dire il [Ramos] a voulu prendre ça que si c'est un crocodile ça ressemble pas du tout à un homme* » montre également que l'élève ne raisonne pas en fonction du véritable référent de l'histoire (il s'agit d'un singe), mais sur sa projection en tant que possible représentant de l'espèce humaine. La seconde difficulté provient peut-être aussi du vocabulaire employé par l'enseignante car en choisissant, d'une part, des pronoms comme « *quelqu'un* » qui ne permettent pas de référer à des animaux et en recourant, d'autre part, aux termes de « *naturel* » et « *sa nature* » sans plus de précisions, une ambiguïté se crée sur le fait que ses questions portent sur l'appartenance du petit singe à l'espèce des primates ou qu'elles renvoient au comportement spontané et authentique du petit singe. Les réponses des élèves montrent qu'ils sont plus sensibles à cette seconde interprétation puisque la grande majorité des réponses consistent à mettre en avant : « *ben on peut pas chasser le naturel de quelqu'un* » ou à argumenter en fonction de l'attitude du petit singe : « *sa personnalité, c'est un peu dans le genre à vivre sa meilleure vie d'enfant* ». De fait, seul un très bon élève de cette classe trouvera de lui-même en quoi consiste cette ironie par l'absurde, puisqu'à la question de l'enseignante : « *Pourquoi c'est pas normal [de dire 'Arrête de faire le singe !'] ?* », il répondra : « *parce que c'est un singe* », puis acquiescera à la question de l'enseignante : « *donc on dit pas 'Arrête de faire le singe !' quand c'est un singe ?* ». Cet échange verbal étant de courte durée, cette réponse juste ne permettra pas aux autres élèves de s'en emparer pour l'exploiter.

Dans la classe 3, les réponses apportées à la question 2 au post-test posent problème au regard de la séance d'enseignement. L'on observe en effet une forte baisse de bonnes réponses, puisque 46,6% des élèves ont répondu juste au pré-test pour n'être plus que 26,6% au post-test, alors que la mise en commun avec l'enseignante montre que d'emblée les élèves ont compris l'incongruité de dire « *Arrête de faire le singe !* » à un singe. Les premières interventions des CE1 après la lecture de la première double page de l'album sont en effet les suivantes^x :

- E1 : *En fait elle [la mère] dit Arrête de faire le singe, alors que c'est déjà un singe*
 M : *Oui et donc ? Va un petit peu plus loin.*
 E1 : *Ben du coup bah en fait il veut pas s'arrêter, il peut pas s'arrêter.*
 M : *Attends, il ne peut pas s'arrêter pourquoi ?*
 E2 : *Parce que c'est un singe et du coup un singe ça bouge beaucoup.*
 M : *Un singe ça bouge beaucoup, oui.*

E3 : *Parce qu'un singe ça fait le singe. Tu peux pas lui dire un singe ne fais pas le singe. Ne fais pas le singe alors que c'est un singe.*
M : *Très bien. Donc on ne peut pas changer quoi ?*
Elèves : *Le fait que c'est un singe.*
M : *Le fait que c'est un singe, très bien.*
E4 : *C'est un singe et les singes ça bouge beaucoup.*
M : *Et les singes ça bouge beaucoup.*
E5 : *Mais le problème c'est qu'en fait comme c'est un singe, ils disent Arrête de faire le singe, mais lui il va continuer après à vouloir faire le singe parce qu'il sait qu'il est déjà un singe.*

L'échange reste certes très concret en ne dépassant pas le fait que ce soit un singe pour en appeler, par exemple, à la notion d'espèce ou d'absurde. Mais même si ces termes plus complexes ne sont pas utilisés, la compréhension semble être là, bien qu'elle ne se reflète pas dans le post-test. Deux interprétations permettent d'expliquer pourquoi les élèves choisissent massivement la réponse erronée que le petit singe deviendra un singe adulte s'il arrête de faire le singe. La première vient de cette remarque très pertinente faite par une élève : « *en fait les parents, ils veulent qu'il se comporte comme un grand* », après que les élèves ont développé l'idée qu'il s'agissait d'un enfant désireux, comme tous les enfants, de jouer sans cesse. La volonté des parents que leur enfant ne se comporte plus comme un enfant agité, mais se conforme à une attitude calme et posée stéréotypique de l'adulte, a donc été bien perçue par la classe, si bien que leurs réponses au post-test ne signifient pas qu'ils n'ont pas compris l'ironie par l'absurde, mais indiquent qu'ils ont inclus dans leur interprétation l'intention des parents de voir leur enfant se conduire comme un adulte. Une seconde interprétation possible provient de la prise en compte du facteur temporel : la fin de la séance a été l'occasion d'insister sur le fait que le petit singe devenu trapéziste n'était plus un enfant et ce point n'a pas été évident à faire comprendre à tous les élèves car le texte ne le dit pas explicitement. S'en est suivie la récréation puis le post-test où une partie des élèves ont gardé en mémoire ce qu'ils avaient eu du mal à découvrir à la fin de la séance, à savoir que le petit singe était devenu un adulte. Dans ce cas, il s'agirait donc d'une erreur due à la mémoire de travail immédiate qui privilégierait les informations les plus récentes (ce que les psycholinguistes appellent l'« effet de récence ») au détriment de celles données bien antérieurement (et qui correspondent à l'« effet de primauté »).

4.2 L'ironie par mention : l'entraînement à la métareprésentation

Trois stratégies s'observent pour faire comprendre aux élèves le décalage entre ce que fait le petit singe et la répétition de l'injonction parentale (questions 3 et 4). Il s'agit ici de leur apprendre à développer leur esprit critique en leur indiquant comment relativiser et prendre de la distance vis-à-vis du dire des parents. Ce faisant, l'enseignante les entraîne à la métareprésentation, c'est-à-dire à un usage du langage interprétatif qui n'a pas pour visée de décrire l'iconographie et de paraphraser littéralement les phrases du texte.

Ainsi dans la classe 1, l'enseignante a mis l'accent sur le caractère inapproprié de la rengaine parentale en travaillant les trois premières doubles pages grâce à des questions telles que : « *Est-ce que c'est des bêtises que fait le petit singe ?* », « *Est-ce que les parents ils ont raison de dire à leur enfant d'arrêter de bouger tout le temps ?* ». Les « *non* » que l'on observe, ainsi que les justifications ou les commentaires d'élèves (« *C'est pas une bêtise* », « *C'est qu'il gigote beaucoup* », « *Il voulait juste se gratter* », « *En fait tous les enfants euh font des bêtises (...) C'est normal* ») témoignent de l'obtention d'une bonne compréhension du caractère inapproprié du dire des parents. Et dans le post-test, 76,4% des élèves (contre 41,1% dans le pré-test) répondent que les parents n'ont pas raison de répéter « *Arrête de faire le singe !* » (question 3).

L'étayage très soutenu de la part de l'enseignante dans la classe 2 explique la très forte progression (de 25% à 79%) dans la compréhension du décalage existant entre les actions du petit singe et l'injonction répétitive des parents (question 3). Les questions adressées aux élèves portent ainsi sur le caractère « *problématique* » des actions du petit singe, sur leur statut de « *bêtises* », sur les différences de point de vue entre les parents et leur fils (« *D'après le père c'est des bêtises, mais d'après l'enfant ?* »). L'enseignante leur apprend ainsi la relativisation puisque les élèves s'accordent sur le fait qu'« *il est dans son rôle d'enfant* » et la

distanciation étant donné qu'ils reconnaissent unanimement que ce ne sont pas des bêtises et qu'un élève ajoute même : « *Mais les parents, vu qu'ils vieillissent un peu, ils oublient un peu, du coup ils oublient un peu quand ils étaient petits, du coup ils prennent pas ça [le fait de jouer] pour une habitude* ». Certaines questions de l'enseignante les amènent ainsi à dépasser un usage purement descriptif du langage pour les inciter à développer un usage interprétatif de celui-ci. En témoigne ce recadrage de l'enseignante : « *Non, je ne te demande pas ce qu'il fait, je te demande ce que tu en penses* ». Ce faisant, elle développe leur aptitude à la métareprésentation et leur esprit critique. La bonne progression dans la compréhension que l'observe pour la question 4 (de 58,3% à 70,8%) s'explique pour les mêmes raisons.

Dans la classe 3, l'amélioration des résultats au post-test pour la question 3 (on passe de 46,6% de réponses justes à 66,6%) et la question 4 (de 33,3% à 53,3%) est due au type de guidage effectué par l'enseignante et qui consistait à demander sans cesse aux élèves de justifier ou d'approfondir leurs réponses. L'idée n'était donc pas d'avancer de page en page, mais de donner à chaque élève la possibilité de s'exprimer et d'argumenter ses propositions. C'est sur le contenu de celles-ci que s'observe une différence très nette entre les CE1 et les CE2, car si les CE2 se réfèrent eux aussi à leur vécu et à leurs connaissances du monde, les CE1 se focalisent systématiquement sur des aspects beaucoup plus concrets des doubles pages qu'ils ont à expliquer^{xi}. Ainsi, ils vont mettre en avant que les parents doivent jouer avec le petit singe « *pour lui montrer comment ça joue* », qu'ils ne doivent pas « *mettre les cubes dans le salon mais dans sa chambre [...] parce que s'il le met là bien évidemment ça va les gêner* », qu'« *une mini tour tu la reconstruis en 5 minutes alors que une ville ça prend plusieurs années* » (pour la bombe atomique) ou encore que « *les singes ça a que des mains, du coup y'a que des mains* » pour justifier la scène où le petit singe tient ses couverts avec ses pieds préhensibles sur la table.

4.3 La critique de la pertinence et la découverte de la cible

La compréhension des élèves a peu évolué dans chaque classe concernant l'absence de pertinence du propos paternel en fin de récit, alors qu'elle a évolué positivement au sujet de la non-pertinence des remerciements parentaux. L'identification de la cible de l'ironie donne lieu à des résultats dissemblables d'une classe à l'autre.

L'enseignante de la classe 1 ne s'est pas attardée sur le caractère inapproprié de l'injonction paternelle lors du spectacle. Et la compréhension achoppe toujours dans le post-test : trois élèves contre deux au pré-test ont coché la bonne réponse (question 10). Dans la classe 2, la quasi-absence de progrès dans les réponses apportées à la question 10 s'explique par le fait que les élèves maintiennent des réponses proches de leur vécu ou de leurs connaissances. Ainsi, bien que l'enseignante ait eu soin de faire réaliser aux élèves que du temps s'était écoulé depuis le départ du petit singe de chez ses parents et qu'il était depuis devenu un « expert » en trapèze, sa question très directe « *Alors, est-ce que c'est normal que les parents réagissent comme ça ?* » qui, dans un premier temps, donne lieu à l'affirmation d'un « non » assez collectif, ouvre cependant la porte à des réponses assez développées par certains élèves qui en appellent à la dangerosité de voltiger dans les airs : « *Oui, c'est normal que les parents agissent comme ça parce qu'ils ont peur qu'il tombe et qu'il se blesse, qu'il se casse la jambe, quelque chose comme ça quoi* ». Ceci explique que l'on ait autant d'élèves qui aient choisi la réponse « parce qu'il a peur qu'il tombe » que ceux qui ont opté pour « parce qu'il n'a pas compris que son enfant avait grandi ». Cette absence de distanciation, due également – comme nous l'avons souligné dans la section « Les formes de l'ironie dans l'album » – au choix de la représentation iconique sous forme simiesque, peut toutefois aussi s'expliquer par le fait que les élèves ont conscience que, même adulte et expert, ce type d'exercice reste dangereux. Ils en appellent alors à leur connaissance du monde.

Il en va de même dans la classe 3. Et c'est une des raisons pour laquelle la progression pour les résultats à la question 10 est si faible (de 13,3% à 20%), car les élèves ont lors de la séance – pour chaque présumée bêtise du petit singe – soupesé les risques qu'il encourait. Le balancement du petit singe accroché au pied du cheval de la statue conduit ainsi de nombreux élèves à estimer que « *ils [les parents] ont raison sur cette image car il pourrait vraiment beaucoup se blesser* » et à préciser que « *si le pied du cheval tombe sur lui il pourrait se faire très mal en fait* ». La scène du trapèze, où presque un tiers des réponses au post-test

maintient que le père dit « Arrête de faire le singe ! » parce qu'il a peur que son fils tombe, témoigne du principe de réalité dont font montre les CE1 qui estiment que « *ils veulent le protéger, ses parents* » bien que « *en fait peut-être qu'il ne va pas se blesser car il s'est déjà entraîné avant que les parents viennent* ». Ce recours à leurs connaissances et expériences de leur vie quotidienne a pour avantage que les élèves nuancent leur propos en se plaçant tour à tour du point de vue du petit singe et du point de vue des parents (entraînement à la relativisation) et ce double éclairage, qui les conduit à donner parfois raison aux parents, ne les empêche pas de saisir que la phrase des parents « Arrête de faire le singe ! » intervient « *comme si ça devenait un tic* ». Ceci explique qu'un autre bon tiers des élèves répondent au post-test que le père répète son interdiction, « *parce que pour lui, un singe, ça ne saute pas dans tous les sens. Ça reste sage* ».

En revanche, les échanges verbaux en classe portant sur la pertinence des remerciements des parents au public (question 11) montrent que les élèves de CE1 sont devenus critiques vis-à-vis de l'attitude des parents à la fin de l'album. Ils mettent en avant que « *ils [les parents] se vantent en fait* », « *ils veulent s'attribuer tout le mérite* » ou encore « *ils sont un peu jaloux peut-être que les autres ils soient applaudis et pas eux* ». Même si les raisons trouvées ne sont pas toutes judicieuses, une certaine distanciation vis-à-vis du comportement des parents s'est opérée chez deux tiers des élèves. Une amélioration dans la compréhension se constate également dans la classe 2 à travers les réponses données à la question 11 (de 54,1% à 70,8%), amélioration qui provient peut-être de la prise de conscience presque instantanée par les élèves que « *c'est lui [le singe trapéziste] qu'on applaudit* » parce que « *les parents ils ont rien fait* ». La rapidité de ce processus de compréhension bénéficie du travail de distanciation effectué par l'enseignante sur le premier temps de l'album qui narre l'éducation du petit singe qui n'est jamais autorisé à bouger. La compréhension évolue positivement elle aussi dans la classe 1 : quinze élèves (88,2%) au post-test contre neuf au pré-test cochant que c'est le singe trapéziste qui doit dire merci (question 11). Lors de la séance déjà, les réponses apportées par les élèves qui prennent la parole révèlent que la compréhension chemine : deux réponses collégiales (« *Non* » à la question de savoir si ce sont les parents qui doivent dire merci, « *Les singes* » à la question de savoir qui doit dire merci) ; un élève a précisé que « *c'est eux qui font le spectacle* ».

Un autre « *non* » collégial, dans la classe 1, quand l'enseignante a demandé si c'était grâce à ses parents que le singe avait réussi, laisse penser que la compréhension évolue positivement, de même que trois commentaires venus étayer le « *non* » : « *C'est grâce à lui* », « *À lui seul* », « *C'est le singe qui l'avait encouragé à faire du trapèze* ». Or, le taux de bonnes réponses baisse à la question 12 : sept élèves (41,1%) contre neuf (52,9%) au pré-test. L'identification d'une raison reste peut-être problématique pour nombre d'élèves. Par contre, dans la classe 2, la compréhension progresse à la question 12 (de 62,5% à 75%), des élèves étant très critiques, lors de la séance, comme en témoignent leurs réponses à la question de l'enseignante « *Finalement dans leur façon de faire, ils [les parents] ne l'ont pas aidé à ?* » : « *à l'éduquer* », « *à s'épanouir* », « *à aider sa carrière pour être trapéziste* ». Ces réponses montrent que les élèves ont compris quelle était la cible de l'ironie. L'identification de la cible est plus confuse dans la classe 1. L'enseignante a tenté de la faire identifier (« *Qui va être visé là d'après vous, on va critiquer qui ?* », « *On critique quoi chez les parents ?* »). Les élèves qui se sont exprimés à une exception, bien qu'ils comprennent que la critique concerne les parents, peinent à comprendre qu'à travers eux un mode d'éducation est visé : un élève ne peut préciser sa réponse « *les parents* », une élève parle de « *leur émotion* », un autre que « *c'est juste qu'il aime bouger* ». Seul un élève pressent que le mode d'éducation est en cause : « *Il critique les parents parce que c'est des mauvais parents parce qu'ils laissent presque jamais leur enfant bouger* ».

Pour ce qui est de la classe 3, les discussions portant sur l'aide effective qu'ont apportée les parents à l'égard du métier de trapéziste de leur fils (question 12) mettent en évidence que certains élèves ont très bien compris, puisqu'à la question de l'enseignante « *Est-ce que c'est grâce à eux qu'il en est arrivé là le petit singe ?* », un élève répond : « *non pas du tout parce qu'ils voulaient pas qu'il fasse du cirque, ils voulaient juste qu'il soit sage, qu'il arrête de faire le singe. Leur désir c'était pas qu'il devienne un acrobate et qu'il fasse du trapèze* » et un autre élève développe encore un peu plus en précisant : « *mais du coup, le problème c'est les parents [...] ils voulaient même pas qu'on fasse ça, juste qu'il fasse un travail genre on reste assis dans un bureau comme ça, alors que là il commence à faire le cirque ils sont non mais arrête de faire le singe, du coup c'est méchant en fait* ». La très légère baisse de 6% (soit un élève) que l'on observe dans les

résultats au post-test où presque un tiers des élèves coche « non, parce qu'ils n'ont pas choisi qu'il devienne trapéziste » trouve sa raison d'être dans cette discussion principalement axée sur le fait que les parents ne sont pas à l'origine de la vocation de leur fils. On constate, de plus, que les élèves de CE1 échouent à trouver la cible à la fin de la séance, car ils répondent : « *Il [ce livre] est fait pour dire qu'on peut pas venir embêter les animaux* » ou encore « *ça nous donne une bonne leçon de ne pas dire à tout le monde Arrête de faire le singe !* ». Le penchant très pragmatique des élèves de CE1, qui les aide à penser les situations sous toutes leurs coutures, les entrave par contre pour opérer des généralisations adéquates vis-à-vis de la distanciation (ou de la métareprésentation du discours des parents) qu'ils ont commencé à élaborer.

Conclusion

Au terme de cette étude, les résultats au pré-test montrent que les trois classes avaient au départ un niveau de compréhension équivalent, si bien que les distinctions entre REP / non REP et CE2 / CE1 ne sont pas pertinentes. L'enseignement de la compréhension de l'ironie doit donc plutôt être pensé en termes de fourchette d'âge de 7/8 ans. Les résultats obtenus au post-test montrent que toutes les classes ont progressé sauf à propos de la question 2 pour les CE1, de la question 12 pour les CE2 REP et les CE1. Ces résultats plaident en faveur d'un enseignement de l'ironie dès le CE1, c'est-à-dire à un âge assez précoce.

Les deux anomalies que l'on constate pour les questions 2 et 12 trouvent leur explication dans la mauvaise formulation des items proposés en réponse. En effet, l'item « un singe adulte » n'est pas en soi une réponse fautive, puisque l'objectif des parents est que leur fils arrête de se comporter comme un enfant. Quant à la question 12, le choix des élèves de sélectionner l'item selon lequel les parents n'auraient pas choisi qu'il devienne trapéziste est aussi acceptable, étant donné que l'enfance du petit singe montre que l'éducation des parents n'aurait pas dû le conduire à choisir le métier de trapéziste. Le questionnaire établi comporte donc des imperfections puisqu'il demande à l'élève de sélectionner une unique réponse alors que deux réponses sont acceptables. Une seconde difficulté que présente notre protocole de recherche est qu'il n'a pas tenu compte avant d'entamer la séance d'enseignement des résultats au pré-test concernant ce que les élèves connaissaient de la signification polysémique de « faire le singe ». La prise en compte de ce paramètre aurait permis d'interroger les élèves sur les situations où ils avaient déjà entendu cette expression afin d'aborder l'ironie par mention échoïque en les rendant conscients que cette locution verbale faisait partie d'une façon de parler partagée par les locuteurs français.

Nonobstant, le travail réalisé avec les élèves a permis de les doter d'un certain nombre d'outils leur permettant de repérer l'ironie (le caractère drôle, le décalage entre le dit ou le montré et la situation, la critique) et de l'interpréter (la relativisation et la distanciation vis-à-vis de ce qui est écrit ou/et montré). Une difficulté majeure qui demeure est la détermination de la cible par les élèves, puisque seule la classe de CE2 non REP réussit à le faire. Les autres élèves restent par contre prisonniers d'une lecture trop concrète de celle-ci puisqu'ils désignent la personne des parents et échouent à abstraire qu'il s'agit de l'éducation donnée par les parents. Ils restent au niveau de la représentation et non de la métareprésentation. Les gestes judicieux des enseignantes qui favorisent la compréhension de l'ironie ont été de proposer aux élèves un questionnement décomposant les processus ironiques et de marquer des temps d'arrêt à chaque étape de la décomposition pour que les élèves explicitent leur raisonnement ou leurs propositions. Une autre stratégie très intéressante a été de demander aux élèves de varier leur explication en fonction des différents points de vue des personnages, car cette façon d'enseigner les conduit à prendre de la distance vis-à-vis du sens littéral du texte et à trouver le sens caché que véhicule l'ironie. Ils apprennent ainsi à utiliser le langage de façon interprétative et développent leur esprit critique.

Références bibliographiques

- Bianco, M. & Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Paris : Hatier.
- BNF. (2022). Dossier de presse de l'Exposition Mario Ramos à la Bibliothèque Nationale de France, en ligne : <https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/dp-mario-ramos.pdf>

- Charles, F. & Godart-Wendling, B. (2022). Mortelle ironie : quels fragments de compréhension en classe du CE1 au CM1 ? *Le français aujourd'hui*, 218, 41-53.
- Charles, F. & Godart-Wendling, B. (2023). La fiction animalière comme voix/voie pour appréhender l'ironie à l'école élémentaire ? *Pratiques*, en ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/13919>, 199-200.
- De Saussure, L. (2020). La théorie de la pertinence. Dans C. Al-Saleh et M. Charolles (sld), *Cohérence, cohésion et pertinence. L'ajustement de la signification en contexte* (pp. 139-174). Londres : Isté éditions. Chapitre 4.
- Garmendia, L. (2018). *Irony*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godart-Wendling, B., Ildefonse, F., Pariente, J.-C., Rosier, I. (1998). Penser le principe de compositionnalité : éléments de réflexion historiques et épistémologiques. *Revue Traitement automatique des langues*, Vol. 39, n° 1, 9-34.
- Grice, P. (1967). Logic and Conversation. In D. Davidson & G. Harman (ed.), *The Logic of Grammar* (pp. 64-75).
- Sperber, D. & Wilson, D. (1978). Les ironies comme mentions. *Poétique*, 36, 399-412.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

ⁱ Sur le site officiel de Mario Ramos, des commentaires de l'auteur disponibles sous l'onglet « Petits secrets », une fois l'album *Arrête de faire le singe !* sélectionné, donnent un aperçu de ce que Ramos souhaitait signifier : « On a tous besoin de reconnaissance pour vivre. Surtout de la part des parents. Et les parents aussi ont été des enfants, qui cherchaient la reconnaissance de leurs parents. C'est un mouvement perpétuel. » ; « A la fin, c'est à la fois comique et tragique : les parents se valorisent en reconnaissant « leur enfant ». Ils ne peuvent reconnaître l'adulte qu'il est devenu. ».

ⁱⁱ L'étude fait partie du projet Enseigner l'implicite à l'école primaire (IMPEC), soutenu financièrement par le CNRS à travers le programme interdisciplinaire de la MITI sur « les inégalités éducatives ».

ⁱⁱⁱ Les données recueillies l'ont été sur l'académie de Rennes (classe CE2 REP, désignée dans l'article comme la classe 1) et sur l'académie de Paris (classe CE2 non REP, désignée comme la classe 2 ; classe CE1 non REP, désignée comme la classe 3).

La classe 1 compte 23 élèves. Seuls 17 ont pris part à l'étude : ils étaient présents aux deux tests de compréhension ; 2 élèves de la classe sont Ulis en inclusion et 2 autres allophones, résidant en France depuis peu. 1 élève sur les 17, né en 2016, est plus jeune que les autres, nés en 2015. L'école est classée REP car elle scolarise des enfants issus d'un milieu social défavorisé (à près de 80% pour l'année 2023) et se situe dans un quartier prioritaire de la ville d'implantation. La classe est une classe multiculturelle. L'enseignante a évalué le niveau en français comme étant « moyen ». Elle a précisé que la compréhension, lorsque la lecture est individuelle, est faible, et qu'elle est moyenne lorsque la lecture est faite par l'adulte.

La classe 2 compte 26 élèves, tous nés en 2015. 24 élèves étaient présents aux pré-test et post-test. L'école accueille des élèves issus majoritairement de milieux dits favorisés (55% environ) et de milieux dits moyens (30% environ). L'enseignante a indiqué que le niveau en français dans sa classe est très hétérogène, de faible à très bon, et a qualifié ce niveau de « moyen-bon » pour l'ensemble du groupe.

La classe 3 est à double-niveau : 16 CE1 nés en 2016 et 7 CE2 nés en 2015. Pour cette étude, seul le groupe de CE1 a été pris en considération. 15 élèves ont passé les deux tests de compréhension. L'enseignante estime que la compréhension des élèves en lecture est bonne et qu'un seul CE1 est en difficulté en compréhension de texte lorsque c'est lui qui lit.

^{iv} Nous tenons à remercier les trois enseignantes et le directeur de l'école parisienne pour leur disponibilité et leur engagement qui nous ont permis de travailler ensemble pendant quatre séances préparatoires de deux heures chacune afin d'établir précisément le dispositif pédagogique que nous allions mettre en œuvre. Que Mme Katia Fric, Inspectrice de la circonscription 13B, soit également remerciée pour l'aide très efficace et bienveillante qu'elle nous a accordée.

^v Le choix de recourir systématiquement à une double page pour représenter l'image et le texte constitue une aide dans l'appréhension de l'ironie issue de l'iconographie, car il offre la possibilité de discerner tous les détails (les ustensiles ad hoc dans le cabinet du médecin qui le discréditent, le pli du tapis qui montre que c'est le père qui casse le vase et non le petit singe qui fait cette bêtise, etc.).

^{vi} Pour les besoins de l'exposé, nous ne référerons qu'aux textes de 1978 et 1989 de Dan Sperber et Deirdre Wilson, mais le lecteur pourra se reporter au livre de Joana Garmendia (2018, p. 42-64) pour une explication plus détaillée de l'évolution et des critiques qu'a connues l'approche de l'ironie comme mention échoïque.

^{vii} C'est la raison pour laquelle l'approche gricéenne de l'ironie (Grice, 1967) échoue à rendre compte de ce type d'ironie, car la phrase injonctive « Arrête de faire le singe » prononcée par les parents ne viole pas la maxime de qualité « ne dites pas ce que vous croyez être faux », mais correspond au contraire à ce que les parents pensent vraiment.

^{viii} Ces étapes se sont déroulées sur deux semaines (novembre et décembre 2023). La séance d'enseignement portant sur l'album a duré entre 40 minutes (classe 1) et 55 minutes (classe 2 et 3) ; la passation du test de compréhension a duré 30 minutes, le post-test (4^{ème} étape) ayant été soumis dans la même demi-journée que la séance d'enseignement afin que les élèves aient bien l'album en tête.

^{ix} Une caractéristique inhérente à l'ironie est en effet qu'elle doit être repérée, grâce au caractère de 'comique décalé' qui s'en dégage, pour avoir le statut d'ironie. Sans ce repérage, elle reste lettre morte et n'a aucun effet.

^x Etant donné que ce sont les CE1 qui prendront les premiers la parole, il n'y a ici aucune influence de la part des sept CE2 que compte cette classe de double niveau. En règle générale, les CE2 interviendront très peu dans cette séance de mise en commun, laissant ainsi aux CE1 la possibilité de pleinement s'exprimer. Nous n'avons de plus retenu que les passages où les CE2 n'avaient pas donné leur avis afin de ne pas biaiser l'analyse.

^{xi} Cette façon de procéder explique pourquoi les CE1 passent à côté de la lecture anthropomorphisée du petit singe qui entrave la compréhension de l'ironie par l'absurde chez les CE2, car ils sont attentifs à ce qui distingue les singes des humains, comme en témoigne le fait qu'ils soulignent : « *mais les singes ça va pas au zoo. C'est des singes* » ou encore « *Ils [les singes] doivent vivre en liberté mais pas dans une maison, dans une maison ils sont pas hyper intelligents, ils peuvent pas vivre dans une maison, ils peuvent pas faire la cuisine* ».