

Séquence d'enseignement et d'apprentissage en
écriture portant sur l'ironie

(2^e cycle du secondaire)¹

¹ Séquence didactique réalisée par Marie-Andrée Audet, Cynthia Belleau et Marie-El Domingue à l'automne 2009.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA SÉQUENCE.....	2
MISE EN SITUATION – PIERRE FOGLIA, MAITRE DANS L'ART DE FAIRE DE L'IRONIE	2
ACTIVITÉ 1 - LA THÈSE ET LA CONTRE-THÈSE	3
A. ACTIVITÉ EN LECTURE	3
B. ACTIVITÉ EN ÉCRITURE	6
TABLEAU 1.1	8
TABLEAU 1.2	10
ACTIVITÉ 2 – LES MARQUES ÉNONCIATIVES : RÉVÉLATRICES DU POINT DE VUE	12
A. ACTIVITÉ EN LECTURE	12
TABLEAU 2.1	16
TABLEAU 2.2	17
L'IRONIE : UNE ARME REDOUTABLE POUR UNE ARGUMENTATION PERCUTANTE	18
ACTIVITÉ 3 – À LA DÉCOUVERTE DE L'IRONIE COMME POLYPHONIE.....	18
A. ACTIVITÉ EN LECTURE	18
TABLEAU 3.1	24
TABLEAU 3.2	24
ACTIVITÉ 4 – L'IRONIE COMME TROPE : L'ANTIPHRASE ET L'HYPERBOLE	25
A. ACTIVITÉ EN LECTURE	25
B. ACTIVITÉ EN ÉCRITURE	28
ACTIVITÉ FINALE D'ÉCRITURE.....	29
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CONSULTÉS ET UTILISÉS	31
ANNEXES	1

INTRODUCTION

L'objectif général de cette séquence didactique est d'amener des élèves du deuxième cycle du secondaire à comprendre ce qu'est l'ironie afin qu'ils puissent s'en servir dans la stratégie argumentative de leurs textes. Il s'agit d'un long processus d'intégration de notions indispensables à l'étude de l'ironie durant lequel l'enseignant doit intervenir constamment afin de guider les élèves. Après maintes recherches, nous avons décidé d'innover quant à la façon d'aborder le concept d'ironie. En effet, en plus de traiter de l'ironie comme trope (figure de style) dans la quatrième activité, nous traiterons de l'ironie comme polyphonie dans la troisième. Ces deux activités ont pour objectif d'outiller les élèves afin qu'ils soient capables d'employer l'ironie dans leurs textes. La première activité, quant à elle, porte sur la thèse, la contre-thèse et les arguments, et a pour but de faire voir aux élèves que certains énoncés qui semblent appuyer la contre-thèse d'un texte peuvent être considérés comme des énoncés ironiques. En ce qui concerne la deuxième activité, elle touche davantage les marques énonciatives et nous permettra d'affirmer que l'étude des marques énonciatives utilisées par l'auteur permet d'établir si ce dernier, malgré qu'il soit engagé, se distancie ou non de ses propos. Elle permettra de constater que les propos dont il se distancie sont pris en charge par d'autres énonciateurs et donc qu'un énonciateur principal peut faire intervenir d'autres énonciateurs dans son texte. Notre façon de traiter l'ironie est donc une première en sol québécois, puisqu'aucun manuel scolaire d'ici n'aborde l'ironie sous cet angle.

Afin de mener à terme notre séquence, nous nous sommes grandement inspirées des travaux d'Oswald Ducrot². Nous avons privilégié un genre de textes à dominante argumentative, la chronique journalistique, qui laisse davantage de place à l'auteur et dans lequel l'ironie est couramment utilisée. Ce genre de textes est d'autant plus intéressant qu'il risque fortement d'être lu par plusieurs élèves du secondaire, vu l'affluence de journaux présents dans notre société. Nous avons opté pour deux chroniques écrites par Pierre Foglia, qui nous apparaît³ comme étant un as dans l'art de faire de l'ironie.

² Oswald Ducrot est un linguiste français. Nous nous sommes inspirées de sa théorie portant sur l'ironie comme polyphonie parue dans *Le Dire et le dit*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, p. 211.

³ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée telle qu'approuvée par l'Académie française en 1990.

OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA SÉQUENCE

Amener des élèves du deuxième cycle du secondaire à découvrir, par l'observation de deux chroniques journalistiques, ce qu'est l'ironie afin qu'ils puissent eux-mêmes l'utiliser dans leurs textes comme outil de leur stratégie argumentative. Les élèves pourront ainsi, dans le développement de leur compétence à écrire des textes, « recourir à [cette] ressource [...] pour marquer [leur] opinion et susciter des effets⁴ ».

PRÉALABLES

1. Connaître les différents procédés argumentatifs et savoir les utiliser.
2. Savoir rédiger une chronique journalistique, ce qui implique une connaissance des caractéristiques du genre.
3. Connaître les différents moyens graphiques et langagiers qu'un auteur peut mettre en œuvre pour servir sa stratégie argumentative, particulièrement ceux qui concernent le point de vue.
4. Savoir reconnaître différentes figures de style, plus particulièrement la métaphore, l'antiphrase et l'hyperbole.
5. Avoir une très bonne connaissance de ce qu'est une thèse, une contre-thèse, un argument et un contre-argument.
6. Connaître les marques énonciatives et savoir les repérer dans un texte;
7. Distinguer l'auteur de l'énonciateur principal⁵.

MISE EN SITUATION – PIERRE FOGLIA, MAITRE DANS L'ART DE FAIRE DE L'IRONIE

A) Pour être en mesure de capter l'ironie dans un texte, il faut absolument savoir qui en est l'auteur. En fait, il faut connaître la position de ce dernier sur le sujet qu'il traite pour être en mesure de percevoir qu'il tient pour absurdes certains propos qu'il semble assumer, alors que ce n'est pas le cas. Par conséquent, pour mener à bien les activités réalisées dans le cadre de cette séquence, l'enseignant doit d'abord présenter Pierre Foglia, l'auteur des textes étudiés : *Circulez, y a rien à voir* (cf. annexe 1) et *Les grands débats de société* (cf. annexe 2). Il doit mentionner certaines caractéristiques de l'auteur:

- il est publié dans le quotidien *La Presse* depuis 1972;

⁴ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise*. [en ligne]. Site : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/> [Site consulté le 2 novembre 2009].

⁵ IMPORTANT! Dans cette séquence, le terme *locuteur* a été remplacé par le terme *énonciateur principal*. Voir la conclusion pour plus de détails.

- il est un des chroniqueurs les plus connus au Québec;
- il détient un statut particulier au sein de ce journal grâce à son ancienneté et à sa popularité comme chroniqueur qui lui confèrent le « droit » de jouer avec les normes de la langue écrite (utilisation d'un vocabulaire connoté, familier et parfois vulgaire, de phrases parfois asyntaxiques, etc.);
- il est reconnu pour sa maîtrise de l'argumentation;
- il est reconnu pour être un **spécialiste dans l'utilisation de l'ironie** pour servir sa stratégie argumentative.

B) L'enseignant doit également dire aux élèves que cette séquence leur permettra de comprendre ce qu'est l'ironie, et ce, afin de pouvoir eux-mêmes l'utiliser pour servir la stratégie argumentative dans leurs textes.

ACTIVITÉ 1 - LA THÈSE ET LA CONTRE-THÈSE

PRÉALABLES : 4 – 5

A. ACTIVITÉ EN LECTURE

Objectif

Amener les élèves à **s'interroger sur** le « rapport de [l'énonciateur principal] avec les énoncés de son discours⁶ » en leur faisant trouver la thèse, les arguments qui l'appuient et la contre-thèse dans deux chroniques journalistiques.

N.B. Cette activité représente le premier pas que les élèves doivent faire pour arriver à comprendre ce qu'est l'ironie : il est nécessaire qu'ils sachent la position de l'auteur sur le sujet dont il traite (sa thèse) pour pouvoir percevoir qu'il y a ironie.

- A) Individuellement, les élèves lisent le TEXTE 1: *Circulez, y a rien à voir*⁷ (cf. annexe 1).
- B) En dyade, ils repèrent la thèse dans le texte à l'aide de la question suivante : « De quoi l'auteur veut-il convaincre son destinataire⁸? » Ils la transcrivent ensuite dans le tableau (cf. p. 8) fourni par l'enseignant et spécifient si elle est explicite ou implicite⁹.
- C) L'enseignant attire l'attention des élèves sur le fait que la thèse n'est pas explicite et leur demande de dire pourquoi. Les élèves se consultent et répondent :

L'énoncé *Le tour est malade* est une métaphore.

⁶ Éric Genevay [dir.], Bertrand Lipp [dir.] et Gilbert Shoeni [dir.], *Français 9^e - Notes méthodologiques : activités sur les textes*, Éditions L.E.P. Loisirs et Pédagogie SA, Canton de Vaud, 1987, 74.

⁷ Pierre Foglia, *Le Tour de Foglia et chroniques françaises*, Les Éditions La Presse (coll. : Vélo Mag), Québec, 2004, pp. 196-199.

⁸ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter*, Saint-Laurent, ERPI, 2001, p. 84.

⁹ *Id.*

L'enseignant complète la réponse en rappelant que la métaphore est une « comparaison implicite, qui supprime le terme de comparaison et souvent même le terme comparé¹⁰ ». Il ajoute que « le nom [*malade*] est en quelque sorte détourné de son sens habituel, [qu']on ne retient en fait qu'une certaine partie du sens associé normalement à ce mot¹¹ », et que ce qu'on retient, ici, est l'idée de détérioration, de mauvais état.

L'enseignant demande aux élèves de rédiger la thèse dans leurs propres mots afin d'en dégager la signification et leur demande ensuite de repérer les énoncés du texte qui leur ont permis de le faire. Les élèves consignent leurs réponses dans le TABLEAU 1.1 (cf. p. 8).

D) En plénière, chaque équipe présente ses réponses et les compare à celles des autres. Au besoin, l'enseignant rectifie les informations ou en ajoute.

E) De retour en dyade, les élèves déterminent les arguments qui soutiennent la thèse défendue. L'enseignant leur propose, pour ce faire, de poser la question suivante : Pourquoi Pierre Foglia affirme-t-il que le Tour est malade¹²? Il prend soin de mentionner que les arguments peuvent également être implicites ou métaphoriques et que, si c'était le cas, les élèves devraient non seulement trouver l'énoncé des arguments, mais aussi en donner la signification et cibler les énoncés qui leur ont permis de le faire.

F) En plénière, chaque équipe présente ses réponses et les compare à celles des autres.

G) L'enseignant s'assure que tous les élèves ont les mêmes éléments de réponse dans leur tableau, ce qui permettra de mener à bien la suite de l'activité (voir TABLEAU 1.1). Il confirme que les arguments sont eux aussi métaphoriques.

N.B. Le champ réservé à la contre-thèse sera pris en compte dans la deuxième partie de l'activité (voir 2.)

H) Après avoir lu le TEXTE 2 : *Les grands débats de société* (cf. annexe 2), les élèves remplissent le TABLEAU 1.2, (cf. p. 10) à l'exception du champ réservé à la contre-thèse. Ils doivent se servir des indices intégrés au tableau pour remplir ce dernier. La tâche est sensiblement la même que celle qui viendra d'être effectuée avec le TEXTE 1. Cependant, certains éléments différeront puisque la thèse et les arguments du TEXTE 2 ne sont pas métaphoriques et qu'ils sont implicites¹³.

2. A) L'enseignant demande aux élèves de trouver, en dyade, la contre-thèse des TEXTES 1 et 2. Il informe les élèves que l'énoncé d'une contre-thèse peut être précédé de [*l'auteur*] affirme que

¹⁰ *Ibid.*, p. 158.

¹¹ Office québécois de la langue française, « métaphore », dans La Banque de dépannage linguistique, *Banque de dépannage linguistique* [en ligne]. http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3203 [Site consulté le 10 novembre 2009].

¹² Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter*, op. cit., p. 84.

¹³ Voir TABLEAU 1.2, p. 10.

[thèse] alors qu'au contraire¹⁴, certains affirment/croient que... Il leur demande également de reformuler la thèse du TEXTE 1 dans leurs propres mots et de remplir l'espace prévu pour la contre-thèse dans les TABLEAUX 1.1 et 1.2¹⁵.

N.B. Dans le TEXTE 2, on ne peut pas trouver l'énoncé de la contre-thèse puisque celle-ci n'y est pas vraiment présente. Ainsi, l'enseignant doit mentionner que la contre-thèse peut être absente d'un texte, mais que ce à quoi s'oppose l'auteur peut être considéré comme étant une contre-thèse. Il invitera donc les élèves à en formuler une dans leurs mots à partir de la thèse.

B) L'enseignant demande aux élèves de lire les énoncés du texte ci-dessous :

1) *Dieu merci, on n'a rien trouvé dans [l]a chambre [de Fabrice Salanson] ni dans son sang. (l.47-49)*

2) *[Raimondas Rumsas] non plus n'avait rien dans sa chambre ni dans son sang. (l. 72-74)*

3) *Circulez, y a rien à voir. (titre, l. 50, 54, 136)*

C) L'enseignant demande aux élèves de déterminer si chacun des énoncés, **pris hors contexte**, semble appuyer la thèse ou s'il semble appuyer la contre-thèse et il leur demande de justifier leur réponse. Il leur conseille de relire la thèse et la contre-thèse telles que formulées dans leur tableau avant de répondre¹⁶.

Il fait ensuite un retour en groupe et demande aux élèves de présenter leur réponse en se justifiant.

Réponse attendue : Les trois énoncés, pris hors contexte, appuient la contre-thèse : le fait qu'on n'ait pas trouvé de drogue dans la chambre de Rumsas ni dans celle de Salanson et l'énoncé *Circulez, y a rien à voir* appuient le fait que le Tour va bien, qu'il n'y a pas de problèmes.

D) L'enseignant lit l'énoncé 1) dans son contexte : *Ce garçon faisait partie de la jeune relève française, celle dont on dit qu'elle est en train de changer les mentalités du cyclisme. Voyez la portée du symbole, voyez le bon en arrière si on l'avait trouvé drogué. Dieu merci, on n'a rien trouvé dans sa chambre ni dans son sang. Youpi, ce garçon est mort à l'eau claire. Circulez, y a rien à voir. (l. 42-50)*

Il demande aux élèves s'ils maintiennent leur affirmation.

Réponse attendue : Non, l'énoncé 1) remis dans son contexte ne semble plus appuyer la contre-thèse, mais plutôt étayer le premier argument en montrant qu'on passe certains faits sous silence.

E) Les élèves lisent les deux autres énoncés ciblés en B) dans leur contexte (l. 39-50, l. 66-75) afin de voir si le même phénomène se reproduit.

¹⁴ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter*, op. cit., p. 100.

¹⁵ Voir TABLEAUX 1.1 et 1.2, pp. 8-10.

¹⁶ Si les élèves remarquent que certains énoncés figurent dans la section *arguments* du TABLEAU 1.1 (donc qu'ils contribuent à la défense de la thèse), l'enseignant doit insister sur le fait qu'on doit ici faire abstraction du contexte et réfléchir seulement sur l'énoncé pris seul.

Réponse attendue : Le deuxième énoncé, dans son contexte, étaye le deuxième argument du texte en montrant qu'on nous ment, surtout grâce à l'énoncé entre parenthèses : *À la fin du Tour 2002, Edita Rumsas est arrêtée à la frontière italienne, son auto pleine de produits dopants. Elle est la femme du Lituanien Raimondas Rumsas, révélation du Tour, troisième derrière Armstrong et Beloki. Lui non plus n'avait rien dans sa chambre ni dans son sang. (Rumsas vient de se faire épingler pour de l'EPO au Tour d'Italie.)*

Le troisième énoncé, qui revient à plusieurs occurrences, démontre également qu'on nous ment, qu'on passe sous silence certains faits en nous disant qu'il n'y a rien à voir, donc qu'il n'y a pas de problèmes.

- F) L'enseignant revient avec les élèves sur le fait que certains énoncés du texte semblent plutôt appuyer la contre-thèse bien qu'ils servent à étayer la thèse, : il dit aux élèves qu'ils étudieront ce phénomène plus en profondeur avec des activités portant sur des éléments de la stratégie argumentative de l'auteur.

B. ACTIVITÉ EN ÉCRITURE

Objectif

Amener les élèves à formuler la thèse et les arguments (éléments essentiels de l'argumentation) de la chronique journalistique qu'ils auront à produire à la fin de la séquence, en plus de penser à une contre-thèse et de trouver de possibles contre-arguments.

N.B. Cette première étape de l'activité amène également les élèves à faire le choix d'un sujet pour leur rédaction finale.

- A) L'enseignant fournit un cahier préparatoire (cf. annexe 4) aux élèves, dans lequel ils retrouveront, pour cette activité, la consigne du texte à produire, les trois sujets, un espace prévu pour qu'ils puissent écrire des informations pertinents sur les sujets et un autre pour qu'ils écrivent les éléments demandés (thèse, contre-thèse, arguments, contre-arguments).
- B) L'enseignant lit la consigne¹⁷ avec les élèves et s'assure que tous la comprennent bien. Au besoin, il l'analyse en faisant ressortir ses éléments essentiels :

Consigne d'écriture

Les membres du journal étudiant de votre école sollicitent la participation des élèves de votre classe de français pour rédiger des chroniques journalistiques d'environ 500 mots qui porteront sur des débats présents dans notre société. Le journal sera distribué à tous les élèves et à tous les membres du personnel de l'école afin de leur faire prendre conscience des différents points de vue sur certains débats de société. Vous pouvez choisir parmi les

¹⁷ Certains éléments seront ajoutés à la consigne au fil de l'activité.

trois sujets¹⁸ suivantes :

- 1) Croyez-vous que la couverture médiatique autour de la grippe A(H1N1) est justifiée? Pourquoi?
- 2) Croyez-vous que rendre l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans peut contribuer à diminuer le taux de décrochage scolaire? Pourquoi?
- 3) Croyez-vous que les instances gouvernementales canadiennes agissent adéquatement en ce qui concerne les changements climatiques? Pourquoi?

¹⁸ S'il le désire, l'enseignant peut fournir des sujets seulement et faire construire des problématiques par les élèves. Voir Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter, op. cit.*, p. 82.

TABLEAU 1.1

<p><i>Circulez, y a rien à voir</i> de Pierre Foglia</p>		
<p>Thèse</p>		
Énoncé de la thèse	(Foglia affirme que...) <i>La réalité, c'est que le Tour est malade. (l. 9)</i>	
Signification	Réponse possible : (Foglia affirme que...) <i>Le Tour de France se détériore, il n'est plus ce qu'il était, il est en mauvais état, il a des dysfonctionnements.</i>	
Exemples d'énoncés qui permettent de comprendre la signification de la thèse	Réponse possible : <i>Le Tour n'est plus cet espace mythique où se nouaient des drames [...], où naissaient des histoires qui faisaient de la course un événement littéraire autant que sportif. Aujourd'hui, les drames se nouent presque toujours en marge de la course elle-même [...]. C'est bête à dire, mais aujourd'hui, le Tour n'est vibrant que dans l'hommage à ses morts. (l. 116-131) Il ne se passe plus grand-chose au Tour, et cela depuis près de 15 ans, depuis Miguel Indurain et ses cinq victoires de suite, toutes semblables. (l.101-105)</i>	
<p>Arguments</p>		
Énoncé	Signification	Exemples d'énoncés qui permettent de comprendre l'argument, d'en donner la signification
<p>Réponses :</p> <p>1. <i>C'est de ce silence-là, opaque et agressif, dont souffre le Tour de France [...]. (l. 39-40)</i></p> <p>2. <i>Le tour est malade de ses mensonges [...]. (l.</i></p>	<p>Réponses possibles :</p> <p>(Foglia affirme que le Tour est malade, qu'il se détériore, qu'il n'est plus ce qu'il était parce que...)</p> <p>1. <i>Le Tour souffre de son silence : le monde du cyclisme n'évoque surtout pas le dopage comme pouvant être la cause du décès de certains cyclistes, il ne veut pas arrêter sa jeune relève française.</i></p> <p>2. <i>Le Tour souffre de ses</i></p>	<p>Réponses possibles :</p> <p>1. <i>L'Équipe, journal du Tour, s'est dépêchée de faire honte à tous ceux qui, comme moi et mes amis cyclos, avaient osé penser dopage [...]. (l. 24-27)</i></p> <p><i>Ce garçon faisait partie de la jeune relève française [...]. Voyez la portée du symbole, voyez le bond en arrière si on l'avait trouvé drogué. (l. 42-47)</i></p> <p>2. <i>Igor Gonzalez de Galdeano [...] est testé positif aux corticoïdes. [Il] est blanchi par le</i></p>

<p>85)</p> <p>3. <i>C'est son autre maladie : la vitesse.</i> (l. 88-89)</p>	<p>mensonges : le monde du cyclisme ment malgré le fait que certains cyclistes en soient morts. Bref, certains des mensonges sont mortels.</p> <p>3. Le Tour souffre de sa vitesse : plusieurs cyclistes voient la dope comme des soins, ils en prennent pour aller plus vite, ce qui fait que le Tour va de plus en plus vite, donc que le spectacle est nul.</p>	<p><i>président de l'Union cycliste lui-même [...]. Or, Galdeano vient d'être rétroactivement suspendu pour six mois.</i> (l. 57-65)</p> <p><i>À la fin du Tour 2002, Edita Rumsas est arrêtée à la frontière italienne, son auto pleine de produits dopants. Elle est la femme du Lituanien Raimondas Rumsas, révélation du Tour [...]. Lui non plus n'avait rien dans sa chambre ni dans son sang. (Rumsas vient de se faire épingler pour de l'EPO au Tour d'Italie.</i> (l. 66-75)</p> <p><i>Le tour souffre de ses mensonges, dont quelques-uns sont mortels.</i> (l. 85-86)</p> <p>3. <i>Quand on leur reproche de se « soigner », de monter leur taux d'hématocrite à la limite du permis, de se faire délivrer des ordonnances de complaisance pour des corticoïdes, ils répondent que ces « soins » sont nécessaires parce que leur sport est dur.</i> (l. 89-95)</p> <p><i>Plus ils vont vite, plus le spectacle est nul.</i> (l. 96-97)</p> <p><i>Le Tour se joue sur le premier démarrage de Lance Armstrong, 500 mètres, parfois moins, et c'est fini.</i> (l. 111-115)</p>
--	--	--

Contre-thèse

<p>Énoncé de la contre-thèse</p>	<p>(Pierre Foglia affirme que le Tour de France se détériore, qu'il n'est plus ce qu'il était, alors qu'au contraire, certains affirment que...) Le Tour de France du centenaire, en empruntant la route de ses pionniers, renouera avec ses valeurs fondamentales : courage, endurance, discipline. (l. 1-5)</p>
<p>Signification</p>	<p>(Pierre Foglia affirme que le Tour de France se détériore, qu'il n'est plus ce qu'il était, alors qu'au contraire, certains affirment que...) Le Tour de France va bien, [qu'] il n'y a pas de problèmes.</p>

TABLEAU 1.2

<p>Les grands débats de société de Pierre Foglia</p>	
<p>Thèse</p>	
<p>Pierre Foglia affirme que...</p>	<p>Réponse possible : <i>... on s'attarde sur des débats de société inutiles.</i></p>
<p>Le ou les énoncés du texte qui m'ont permis de trouver la thèse, outre les arguments, sont...</p>	<p>Réponses possibles : <i>Il y a des débats pas mal plus urgents¹⁹ que celui-là à mener pour le bien de la société. (l. 75-76) [...] on perd son temps [...]. (l. 70)</i> ! Accepter toute réponse pertinente : la thèse est implicite et plusieurs énoncés la reflètent.</p>
<p>Arguments</p>	
<p>Pierre Foglia affirme que [thèse] parce que...</p>	<p>Et on le comprend grâce à ces énoncés :</p>
<p>Réponses possibles :</p> <p>1. ... on perd son temps à parler de la mort de Michael Jackson, alors que ça ne change rien d'en parler : il est mort, point final. On préfère tout de même continuer d'en parler, peu importe les autres sujets que les médias tentent d'aborder!</p> <p>2. ... en revenant ponctuellement sur la violence au hockey, on perd son temps à en discuter étant donné que 98 % des gars qu'il connaît croient que la violence au hockey fait partie du jeu.</p>	<p>Réponses possibles :</p> <p>1. <i>[Ê]tes-vous tannés de savoir que Michael Jackson est mort? Préparez-vous, je crains qu'il ne meure encore toute la semaine prochaine. Jeudi, dans un effort louable de diversifier l'actualité, Radio-Canada a envoyé Céline Galipeau au Nouveau-Brunswick pour la mort de l'ex-gouverneur Roméo Leblanc : flop total. Toute la province a zappé en même temps; rien à cirer de Roméo Leblanc. (l. 2-12)</i></p> <p>2. <i>Quatre-vingt-dix-huit pour cent des gars que je connais pensent, comme moi, que les bagarres font partie du jeu. [...] Ces discussions sur la violence au hockey reviennent ponctuellement à chaque dérapage [...]. [...] On perd son temps à être contre les bagarres au hockey [...]. (l. 34-46 et 71-72)</i></p>

¹⁹ Dans son texte, l'auteur semble utiliser le terme *urgents* dans le sens de *prioritaires*, d'*importants*, et non dans le sens « qu'il faut régler très rapidement ».

3. ... « on perd son temps à être contre les bagarres au hockey » (l. 71) puisque la violence dont on parle n'est pas celle dont on devrait parler.

4. ... même si on sait que rien n'a suffi pour limiter le décrochage scolaire, on perd et on perdra encore son temps à proposer des solutions qui ne fonctionneront probablement pas non plus.

! Accepter toute autre réponse pertinente : les arguments sont implicites.

3. *Ces discussions sur la violence au hockey reviennent ponctuellement à chaque dérapage, comme cette attaque à coup de bâton [...] - c'est d'ailleurs bien dommage qu'on ne puisse pas révéler l'identité de l'accusé dans ce cas précis; on comprendrait alors que ce n'est pas le hockey qui est en cause ici. Ces dérapages ne témoignent pas de la violence [...], ils témoignent seulement de la moronnerie de quelques individus. On est malhonnête quand on nous montre Jonathan Roy, le célèbre chanteur, qui fesse et varge et s'acharne sur l'autre gardien qui ne se défendait pas et qu'on dit : « voyez, c'est ça, la violence au hockey ». Ce n'est pas ça du tout, la violence au hockey. Ça, c'est un truc malade qui mérite d'être jugé mais surtout d'être soigné. [...] On perd son temps à être contre les bagarres au hockey [...]. (l. 44-64 et 71-72)*

4. *Pour accommoder les futurs décrocheurs, on a changé, il y a une dizaine d'années, la mission première de l'école [...]. Ça n'a pas suffi. Ils ont continué de décrocher. Alors on a considérablement baissé les exigences sur les matières indispensables [...]. Ça n'a pas suffi non plus. Plus de 10 ans après la mise en place de la réforme, ils continuent de s'ennuyer à l'école, de trouver les profs plates, de trouver que tout cela est du temps perdu. Bref, de décrocher plus que jamais. D'où cette formidable idée de les payer pour qu'ils restent à l'école. Mais si ça ne marche pas non plus? Que vont-ils bien pouvoir faire de plus? J'ai entendu dire qu'ils allaient les emmener aux putes. (l. 83-112)*

Contre-thèse

Pierre Foglia affirme qu'on s'attarde sur des débats de société inutiles, alors qu'au contraire, certains croient que...

...ces débats dont on traite sont utiles.

N.B. L'enseignant peut donner l'exemple du fait que les instances scolaires continuent d'essayer de trouver des solutions au décrochage, même après plusieurs tentatives qui n'ont pas donné les résultats escomptés.

! Accepter toute réponse pertinente, pourvu que l'idée d'opposition à la thèse soit présente.

ACTIVITÉ 2 – LES MARQUES ÉNONCIATIVES : RÉVÉLATRICES DU POINT DE VUE

PRÉALABLES : 3 – 6 – 7

A. ACTIVITÉ EN LECTURE

Objectifs

Amener les élèves à comprendre les possibles jeux de distanciation ou d’engagement de l’auteur dans un texte, et ce, par l’étude des marques énonciatives.

Amener les élèves à voir en quoi l’adoption d’un point de vue engagé contribue à donner un ton particulier au texte.

Amener les élèves à utiliser les marques énonciatives de façon à présenter un point de vue engagé dans de la chronique journalistique qu’ils auront à produire à la fin de la séquence.

N.B. Cette activité met en place les éléments nécessaires pour aborder l’ironie comme polyphonie. (Voir activité 3)

NOTE : « *La notion de point de vue permet de comprendre les possibles jeux de distanciation ou d’engagement du narrateur ou de l’auteur dans le texte*²⁰. » Par point de vue, nous entendons la « *façon dont l’auteur se désigne, désigne son destinataire et ses rapports avec lui, ainsi que l’attitude de l’auteur par rapport aux propos contenus dans son texte*²¹. »

1. A) L’enseignant entreprend une discussion de groupe afin d’« égaliser les niveaux de connaissances²² » des élèves pour que tous partent avec le même bagage, si possible.

E: Nous savons que « [p]our convaincre son destinataire et atteindre son but, l’auteur [...] doit [...] choisi[r], parmi l’ensemble des moyens [...] langagiers, ceux qui sont le plus susceptibles de servir sa thèse²³. » Selon vous, pourquoi un auteur choisit-il d’utiliser des marques énonciatives dans son texte? Comment cela sert-il sa stratégie argumentative?

él: Il en utilise pour montrer son implication par rapport à ce qu’il dit. Plus il veut montrer qu’il se sent concerné, plus il utilise des marques énonciatives. En plus d’indiquer son engagement, leur utilisation accentue sa présence et sa relation avec le destinataire.

E : Oui. Cela renforce la présence de l’auteur, indique la façon dont il se désigne, dont il désigne son destinataire et ses rapports avec lui, ainsi que son attitude par rapport à ses propos. Ce faisant, l’auteur révèle son point de vue. « [O]n peut distinguer une gradation d’un point de vue distancié (absence de marques énonciatives [...]) à un point de vue tout à fait engagé (abondance de marques énonciatives [...])²⁴. »

²⁰ Érick Falardeau et Mireille Falardeau, *Carrefour, une démarche d’apprentissage du français*, Manuel de l’élève, 4^e secondaire, Québec, Les publications Carrefour inc., 1998, p. 145.

²¹ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter*, op. cit., p. 161.

²² Commission pédagogique du texte, « Contribution à la pédagogie du texte II. Remarques préliminaires », *Cahiers de la Section des sciences de l’éducation*, Université de Genève, 1988, n° 52, p. 11.

²³ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à Argumenter*, op. cit., p. 110.

²⁴ *Ibid.*, p. 161.

Avant de poursuivre, rappelons-nous : est-ce vraiment l'auteur qui « parle » et qui prend en charge le discours dans un texte?

é1 : Non. C'est l'énonciateur.

E : Oui, c'est bien un énonciateur qui produit chaque énoncé, mais c'est l'énonciateur principal (*E*)²⁵ qui prend en charge le discours. Ne perdez jamais de vue que dès que l'on écrit, on devient énonciateur (celui qui prend en charge son énonciation)²⁶. De ce fait, la thèse de l'auteur devient aussi celle de *E*. On dira alors que ce dernier adopte un point de vue engagé ou distancié par rapport à son propos²⁷.

B) En dyade, les élèves remplissent les deux premières colonnes du TABLEAU 2.1 (cf. pp. 16-17) afin de voir si *E* adopte un point de vue engagé ou distancié. Ils doivent y consigner les marques énonciatives du TEXTE 2: *Les grands débats de société*, de Pierre Foglia, et préciser leur signification. Par ailleurs, la première occurrence est ciblée soulignée et mise en gras).

C) En plénière, les élèves présentent leurs réponses et les comparent à celles des autres. L'enseignant confirme les réponses ou les rectifie au besoin. Il entreprend une discussion de groupe afin d'amener les élèves à voir que « [l]e sens du pronom personnel *on* varie selon le contexte. » (GPFA²⁸, p. 154)

E : Quelles sont les marques énonciatives les plus fréquentes?

é1: Les pronoms *je* et *on*.

E: Selon vous, pourquoi l'auteur emploie-t-il le pronom personnel *je*?

é2: En utilisant le pronom personnel *je*, l'auteur veut probablement nous faire sentir sa présence.

E: Tu as raison, même que son utilisation renforce cette présence et marque la volonté de l'auteur de faire passer son message (thèse). Maintenant, quel effet l'auteur veut-il produire en employant le pronom personnel *on*?

é1: Quand l'auteur utilise le *on*, c'est comme s'il disait *nous*, comme s'il semblait vouloir inclure une personne ou plusieurs personnes à son groupe.

é2: Moi, j'ai plutôt l'impression que le *on* désigne une personne ou plusieurs personnes indéterminées.

E: Voilà qui est intéressant. Regardons cela de plus près.

D) Les élèves lisent l'extrait suivant²⁹ dans le TEXTE 2 :

²⁵ À noter que le terme *énonciateur principal* sera désormais remplacé par *E*, et ce, par souci de concision.

²⁶ Érick Falardeau et Mireille Farlardeau, *Carrefour...*, op. cit., p. 145.

²⁷ Isabelle Péladeau [dir.], *Dazibao, Manuel de l'élève D*, 2^e année, français-secondaire, 2e cycle, Mont Royal, Éditions Modulo, 2009, p. 30.

²⁸ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, 397 p.

²⁹ L'enseignant peut écrire l'extrait au tableau, le projeter sur un écran ou utiliser tout autre support.

Ces discussions sur la violence au hockey reviennent ponctuellement à chaque dérapage, comme cette attaque à coup de bâton qui fait actuellement l'objet d'un procès en chambre de la jeunesse – c'est d'ailleurs bien dommage qu'on ne puisse pas révéler l'identité de l'accusé dans ce cas précis; on comprendrait alors que ce n'est pas le hockey qui est en cause ici. (l. 45-52)

- E) En dyade, les élèves observent les deux pronoms personnels *on* et en cherchent la valeur. Pour ce faire, ils peuvent consulter une grammaire (GPFA, p. 154).
- F) De retour en plénière, l'enseignant entreprend une discussion pour s'assurer que les élèves ont associé les bonnes valeurs aux deux pronoms et pour les amener à constater que les marques énonciatives n'indiquent pas seulement, tel que supposé précédemment, la présence et l'engagement de *E*.

E : Quel est le référent du premier pronom personnel *on*?

é1: Le *on* réfère au chroniqueur du journal *La Presse* et à ceux qui pensent comme lui. Le pronom personnel *on* est employé dans le même sens que le *nous*, c'est-à-dire *je + vous* (GPFA, p. 154).

E: Oui, bravo. Les référents du premier *on* sont le chroniqueur de *La Presse* et les médias qui supportent sa thèse. D'ailleurs, souvenez-vous, lors de la mise en situation, nous avons discuté du fait que Foglia emploie souvent un vocabulaire familier. Nous savons que ce « vocabulaire apparaît dans les situations de communication quotidiennes où les interlocuteurs sont liés par un certain degré d'intimité, [qu']il présente des écarts par rapport à la norme [et qu']il convient, par exemple, à une conversation entre amis, à un échange très détendu. » (GPFA, p. 302) Sachant cela, pourquoi, selon vous, a-t-on choisi d'utiliser le pronom personnel *on* de cette façon?

é1: Je crois que c'est pour installer un certain degré d'intimité entre l'énonciateur principal et le destinataire, comme s'ils étaient amis, pour que l'échange soit plus détendu, et donc que le destinataire soit plus réceptif.

E : Excellent. Avec cette proximité, on dirait bien que l'on tente d'établir un rapport de complicité avec le destinataire afin que ce dernier soit porté à adhérer à la thèse défendue. De plus, l'emploi du pronom *on* peut également montrer que l'auteur n'est pas le seul à défendre cette thèse, ce qu'on appelle la prise à témoin. Regardons maintenant le deuxième *on* de l'extrait. Quel est son référent?

é2: Une personne ou un groupe de personnes indéterminées. Il exclut le *je*, car son référent est ceux qui ne comprennent pas que ce n'est pas le hockey qui est en cause ici, et *je* le comprends, lui, puisqu'il connaît l'identité de l'accusé dans ce cas précis.

E : Selon vous, pourquoi, ici, a-t-on privilégié cette façon d'utiliser le pronom *on*?

é1: En l'utilisant de cette façon, on dirait que l'énonciateur principal s'exclut du *on*. « [Le] pronom [*on*] peut désigner [...] un groupe de personnes dont on ne connaît pas [...] ou dont on veut taire l'identité. » (GPFA, p. 154)

E : Très bien. On voit donc que « [l]e sens du pronom personnel *on* varie selon le contexte. » (GPFA, p. 154) Dans ce cas-ci, l'utilisation du pronom personnel *on* marque l'effacement de l'énonciateur principal, ce qui marque sa distanciation par rapport à son énoncé. Alors, pour résumer, retenons que « les marques énonciatives révèlent le point de vue de l'énonciateur [principal et qu']ainsi, l'emploi de pronoms personnels [...] (je, nous, [on], etc.) ou de déterminants possessifs (mon, nos, etc.) indique l'engagement de l'énonciateur [principal], tandis que l'emploi de phrases impersonnelles (il arrive que..., il est vrai que...) ou du pronom *on*, dans certains cas, révèle un point de vue plus distancié³⁰. »

2. A) De retour en dyade, les élèves remplissent le TABLEAU 2.2 (cf. p. 17). En plus des deux premières colonnes dans lesquelles ils consignent les marques énonciatives, les lignes où elles se retrouvent et leur signification, ils trouvent le(s) rôle(s) des différentes marques énonciatives repérées et les consignent dans la troisième colonne du tableau dans leurs mots. Ensuite, ils doivent consulter une grammaire et/ou tout autre ouvrage pour les confirmer (*Apprendre à argumenter*³¹, par exemple). Enfin, ils doivent préciser, dans la deuxième colonne, si l'utilisation des marques énonciatives contribue à créer la proximité ou la distanciation de *E*.

B) En plénière, les élèves présentent leurs réponses et les comparent à celles des autres. L'enseignant confirme ou rectifie les réponses au besoin. Il en ressort que les marques qui indiquent la proximité, c'est-à-dire celles qui « incluent » le *je* (*E*), sont beaucoup plus présentes que celles qui indiquent la distance, soit celles qui excluent le *je*.

E : Lorsque *E* emploie des marques qui l'excluent, il s'efface et se distancie par rapport à son propos : ce n'est pas lui qui prend en charge ces énoncés, ce n'est pas lui qui les produit. On dirait qu'il ne veut pas y être associé. On voit donc que les marques énonciatives, qui permettent de trouver le rapport de l'énonciateur principal avec ses énoncés, ne sont pas suffisantes pour analyser tous les rapports énonciateurs-énoncés.

N.B. Cette activité aura permis à l'enseignant d'introduire des connaissances nécessaires à la compréhension de l'activité 3 (ironie comme polyphonie) : le *on* « distancié » peut être un indice qu'un énonciateur secondaire (e_x) va produire un énoncé, certaines marques énonciatives pouvant indiquer à quel e_x l'énonciateur principal (*E*) s'identifie.

³⁰ Isabelle Péladeau [dir.], *op. cit.*, p. 31.

³¹ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter, op. cit.*, 164 p.

TABLEAU 2.1

<i>Les grands débats de société</i> de Pierre Foglia			
Marques	Signification	Rôle ³²	Théorie ³³
Vous (l. 1, 2, 4, 24, 42, 60, 62)	Le destinataire, les lecteurs du journal <i>La Presse</i>	Interpelle le destinataire →Proximité	Désigne plusieurs personnes à qui on parle. (GPFA, p. 153) Interpelle le destinataire. (GPFA, p. 22) (+) Désigne n'importe quelle pluralité de personnes comprenant au moins un <i>tu</i> et excluant <i>je</i> . (GM ³⁴ , p. 196)
Je, j', me³⁵, moi (l. 2, 4, 21, 26, 27, 29, 31, 35, 70, 80)	Un chroniqueur du journal <i>La Presse</i>	Amène des expériences personnelles →Proximité	Formes conjointes (<i>je, j'</i>) et disjointes (<i>moi</i>) de la première personne du singulier. (GPFA, p. 152) (+) <i>E</i> s'autodésigne par le <i>je</i> . (GM, p. 196)
On (l. 21, 40)	<i>Je</i> + la société en général	Se fonde au <i>nous</i> , prise à témoin →Proximité	Utilisé à la place du <i>nous</i> . (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à tout ensemble de personnes comprenant <i>E</i> . (GM, p. 196)
Ma (l. 28)	Un chroniqueur du journal <i>La Presse</i>	Amène des expériences personnelles →Proximité	Le déterminant possessif marque l'appartenance, le lien à quelque chose ou à quelqu'un. (GPFA, p. 144)
On (l. 36, 37, 38, 39)	<i>Je</i> + 98% des gars que <i>je</i> connais	Se fonde au <i>nous</i> , prise à témoin →Proximité	Utilisé à la place du <i>nous</i> . (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à tout ensemble de personnes comprenant <i>E</i> . (GM, p. 196)
On (l. 50)	<i>Je</i> + les médias	Se fonde au <i>nous</i> , prise à témoin →Proximité	Utilisé à la place du <i>nous</i> . (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à tout ensemble de personnes comprenant <i>E</i> . (GM, p. 196)
On (l. 51, 70)	La société en général	Un <i>on</i> qui exclut <i>je</i> , la société sans <i>je</i> →Distance	Une communauté de personnes; il équivaut alors à « tout le monde » (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à une personne ou à un ensemble de personnes que <i>E</i> ne veut pas identifier de façon plus précise. (GM, p. 197)
On (l. 57 (2x), 60)	Les médias (qui appuient une thèse adverse)	Un <i>on</i> qui exclut <i>je</i> →Distance	Un groupe de personnes dont on ne connaît pas l'identité ou dont on veut taire l'identité. (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à une personne ou à un ensemble de personnes que <i>E</i> ne veut pas identifier de façon plus précise. (GM, p. 197)
Nous (l. 57, 77)	<i>Je</i> + la société en	Prise à témoin	Désigne la personne qui parle (<i>je</i>) et quelqu'un d'autre. (GPFA, p. 153)

³² Les colonnes *rôle* et *théorie* sont à remplir seulement pour le TEXTE 2, par souci de progression. Cependant, le corrigé est mis à la disposition des enseignants qui désirent demander aux élèves, déjà, de remplir ces zones.

³³ Les réponses en vert constituent des informations théoriques complémentaires, que l'enseignant peut fournir aux élèves, s'il le désire.

³⁴ Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, 2005, Paris, PUF/Quadrige, 646 p.

³⁵ Le pronom personnel *moi* est une forme disjointe de la première personne du singulier et le pronom personnel *me* en est une forme conjointe (GPFA, p. 152).

	général	→Proximité	Montre la présence de l'auteur. (AA, p. 70) (+) Renvoie à tout ensemble de personnes comprenant <i>E</i> . (GM, p. 196)
<i>On</i> (l. 84, 95)	Les instances scolaires	Un <i>on</i> qui exclut <i>je</i> → Distance	Un groupe de personnes dont on ne connaît pas l'identité ou dont on veut taire l'identité. (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à une personne ou à un ensemble de personnes que <i>E</i> ne veut pas identifier de façon plus précise. (GM, p. 197)

TABLEAU 2.2

<i>Circulez, y a rien à voir</i> de Pierre Foglia			
Marques	Signification	Rôle	Théorie
<i>On</i> (l. 1, 5, 43, 53, 135)	Jean-Marie Leblanc et la direction du Tour	Un <i>on</i> qui exclut <i>je</i> → Distance	Un groupe de personnes dont on ne connaît pas l'identité ou dont on veut taire l'identité. (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à une personne ou à un ensemble de personnes que <i>E</i> ne veut pas identifier de façon plus précise. (GM, p. 197)
<i>Nous</i> (l. 1, 5, 53)	<i>Je</i> + société en général	Prise à témoin, complicité → Proximité	Désigne la personne qui parle (<i>je</i>) et quelqu'un d'autre. (GPFA, p. 153) Montre la présence de l'auteur. (AA, p. 70) (+) Renvoie à tout ensemble de personnes comprenant <i>E</i> . (GM, p. 196)
<i>Vous</i> (l. 5, 17, 45, 46, 50, 136, 137)	Le destinataire, les lecteurs du journal <i>La Presse</i>	Interpelle le destinataire, → Proximité	Désigne plusieurs personnes à qui on parle. (GPFA, p. 153) Interpelle le destinataire. (GPFA, p. 22) (+) Désigne n'importe quelle pluralité de personnes comprenant au moins un <i>tu</i> et excluant <i>je</i> (GM, p. 196)
<i>Mon, mes</i> (l. 6, 26)	L'énonciateur principal	Amène des expériences personnelles →Proximité	Le déterminant possessif marque l'appartenance, le lien à quelque chose ou à quelqu'un. (GPFA, p. 144)
<i>Nous</i> (l. 11, 15, 31)	<i>Je</i> + ses amis <i>cyclos</i>	Prise à témoin, complicité →Proximité	Désigne la personne qui parle (<i>je</i>) et quelqu'un d'autre. (GPFA, p. 153) Montre la présence de l'auteur. (AA, p. 70) (+) Renvoie à tout ensemble de personnes comprenant <i>E</i> . (GM, p. 196)
<i>Moi</i> (l. 26)	Un chroniqueur du journal <i>La Presse</i>	Amène des expériences personnelles →Proximité	Forme disjointe de la première personne du singulier (<i>je</i>). (GPFA, p. 152)
<i>On</i> (l. 89)	<i>Je</i> + les tenants de la thèse	Se fond au <i>nous</i> , Prise à témoin, complicité → Proximité	Utilisé à la place du <i>nous</i> . (GPFA, p. 154) (+) Renvoie à tout ensemble de personnes comprenant <i>E</i> . (GM, p. 196)

L'IRONIE : UNE ARME REDOUTABLE POUR UNE ARGUMENTATION PERCUTANTE

ACTIVITÉ 3 – À LA DÉCOUVERTE DE L'IRONIE COMME POLYPHONIE

PRÉALABLES : 7

A. ACTIVITÉ EN LECTURE

Objectifs

Amener les élèves à distinguer différents énonciateurs dans un texte afin qu'ils puissent répondre à la question suivante : « Qui parle dans l'argumentation³⁶? »

Amener les élèves à déterminer le rapport entre *E* et les énonciateurs secondaires afin qu'ils puissent faire ressortir le jeu que ce dernier met en place dans le but de faire de l'ironie.

Amener les élèves à découvrir ce qu'est l'ironie comme polyphonie afin qu'ils puissent l'utiliser dans la stratégie argumentative de leurs textes.

NOTE : *L'ironie comme polyphonie est une théorie développée à partir de celle de D. Sperber et D. Wilson (1978), qui consiste à analyser l'ironie comme une sorte de citation par laquelle l'[énonciateur principal] mentionnerait le propos d'un énonciateur secondaire disqualifié qui dirait quelque chose d'ostensiblement déplacé par rapport au contexte (ironie comme mention).*

De là, Ducrot³⁷ a proposé d'analyser l'ironie comme un discours tenu par d'autres énonciateurs (énonciateurs secondaires) que le locuteur du texte (que l'on nomme énonciateur principal, comme mentionné précédemment), les propos de ce discours n'étant manifestement pas assumés par l'énonciateur principal, qui, en plus, les tient pour absurdes.

Nous nous sommes donc grandement inspirées des travaux de Ducrot afin d'élaborer cette activité.

A) Afin de s'assurer que tous distinguent l'auteur de *E*, l'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions suivantes :

- Qui est l'auteur des textes *Les grands débats de société* et *Circulez, y a rien à voir*? **Pierre Foglia.**

- Qui est *E*, c'est-à-dire qui est celui « qui prend en charge l'argumentation du texte »³⁸ dans *Les grands débats de société* et dans *Circulez, y a rien à voir*? **Un chroniqueur du journal *La Presse*.**

N.B. À partir de ce moment, l'enseignant, lorsqu'il emploiera le terme *énonciateur principal* (*E*), se reportera à un chroniqueur du journal *La Presse* et non à Pierre Foglia.

³⁶Éric Genevay [dir.], Bertrand Lipp [dir.] et Gilbert Shoeni [dir.], *op. cit.*, p. 67.

³⁷O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, p. 211.

³⁸Éric Genevay [dir.], Bertrand Lipp [dir.] et Gilbert Shoeni [dir.], *op. cit.*, p. 72.

B) L'enseignant rectifie les réponses des élèves au besoin et entreprend une discussion de groupe afin de faire un lien entre l'activité 1 et celle-ci :

E : Est-ce que vous vous rappelez que nous avons dit, lors de la première activité, que certains énoncés du TEXTE 1 : *Circulez, y a rien à voir* ne semblaient pas appuyer les propos de *E*?

é1 : Oui, je m'en souviens. Il y avait trois énoncés qui n'appuyaient pas la thèse lorsqu'on les lisait hors contexte.

E : Effectivement, lorsqu'on lisait certains énoncés hors contexte, ils semblaient plutôt appuyer la thèse adverse. Alors, est-ce que cela pourrait vouloir dire qu'il y a d'autres énonciateurs dans le texte?

é2 : Peut-être, mais qu'est-ce que vous voulez dire?

E : Ce que je veux dire, c'est qu'il se pourrait que *E* fasse intervenir d'autres énonciateurs dans son texte afin de servir sa stratégie argumentative³⁹. Prenons l'exemple des discours rapportés. Souvent, lorsqu'un *E* veut apporter une certaine crédibilité à ce qu'il dit, il se sert des propos d'autrui afin d'appuyer ce qu'il affirme. En se fiant à cet exemple, on pourrait penser que *E* des deux textes à l'étude fait lui aussi intervenir d'autres énonciateurs, qui, cependant, viennent appuyer la thèse adverse. Prenons le TEXTE 2 afin de vérifier si cette hypothèse est exacte.

C) L'enseignant cible trois passages assumés par des énonciateurs secondaires (e_x)⁴⁰. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves remplissent le TABLEAU 3.1 (cf. p. 24). Ils doivent y consigner les différentes voix et les traces qui nous permettent de déduire qui prend la parole dans les énoncés. Ils doivent aussi déterminer qui produit les énoncés, et ce, en répondant à la question suivante : « en tant que qui e_x prend-il la parole? » Durant cette activité, l'enseignant circule dans la classe afin de répondre aux questions des élèves.

D) D'après ce qu'ils ont consigné dans le TABLEAU 3.1, les élèves, en équipe de deux, doivent s'interroger sur le rapport qu'entretient *E* avec les différents e_x ($E - e_x$)⁴¹. Pour faciliter le travail des élèves, l'enseignant mentionne que *E* s'identifie toujours à un e_x ⁴².

E : D'après ce que vous pouvez observer dans le texte, *E* s'identifie à quel e_x ? Je vous conseille de regarder les marques énonciatives, car elles pourraient vous aider à répondre à cette question.

é : Je dirais que *E* s'identifie à e_1 , car cet énonciateur est marqué par le pronom personnel *je*. Je pense que s'il utilise le *je*, c'est parce qu'il se met dans la peau de cet énonciateur.

E : Effectivement, l'emploi du pronom personnel *je* nous indique que *E* s'identifie à e_1 . De ce fait, si l'on affirme que *E* s'identifie à e_1 , on s'aperçoit que c'est en s'interrogeant sur le rapport $e_1 - e_x$ qu'il est

³⁹ L'enseignant peut montrer le SCHÉMA 1 aux élèves pour les aider à visualiser ce dont il est question ici (Voir annexe 3).

⁴⁰ À noter que le terme *énonciateur secondaire* sera désormais remplacé par e_x , et ce, par souci de concision.

⁴¹ Éric Genevay [dir.], Bertrand Lipp [dir.] et Gilbert Shoeni [dir.], *op. cit.*, p. 74.

⁴² *Id.*

possible de faire ressortir le rapport $E - e_x$. Je vous demande donc de faire ressortir les rapports $e_1 - e_x$. Ensemble, on va d'abord tenter de trouver quel est le rapport entre e_1 et e_2 . Pour ce faire, on peut utiliser la méthode suivante : substituer les traces de e_x par les réponses qu'on a données à la question « en tant que qui? » et en ajoutant « di(sen)t » entre les traces de e_x et ce qu'il énonce.

Ex.: 1) **Je** voulais dire qu'**on** perd son temps [...]. (TEXTE 2, l. 70-71)

2) e_1 veut dire que e_2 perd son temps [...].

3) **Le chroniqueur de La Presse** veut dire que **les gens qui s'attardent sur des débats inutiles** perdent leur temps.

E) En dyade, les élèves répètent le processus afin de faire ressortir les autres rapports qu'entretient E (e_1) avec les énonciateurs secondaires qu'il fait intervenir. (E (e_1) - e_x .)

F) En plénière, les élèves présentent leurs résultats au groupe. L'enseignant ajoute de l'information ou rectifie les réponses si nécessaire.

Corrigé :

(l. 11-12) Les gens au sein de la population qui disent traiter de débats utiles disent qu'ils n'ont « rien à cirer de Roméo Leblanc ».

(l. 68) Les gens qui disent traiter de débats utiles disent « la violence au hockey, c'est essentiellement la faute de Noirs. »

(l. 89-92) Les instances scolaires qui s'attardent sur des débats inutiles disent « tu ne veux pas étudier, mon petit bonhomme? Ben c'est pas grave; ferme ton livre, on va faire un projet. »

(l. 100) Les instances scolaires qui traitent de débats inutiles disent « et pour leur éviter l'horreur de l'échec, on ne les a plus fait redoubler. »

Corrigé rapport $E - e_1 - e_x$

- . E avec e_1 ? E assume les propos de e_1 : il s'identifie à e_1 .
- . e_1 avec e_2 ? e_1 n'assume pas les propos de e_2 . Ainsi, E n'assume pas les propos de e_2 , car cet énonciateur secondaire appuie une thèse adverse : il se distancie des propos de e_2 .
- . e_1 avec e_3 ? e_1 n'assume pas les propos de e_3 . Ainsi, E n'assume pas les propos de e_3 , car cet énonciateur secondaire appuie une thèse adverse : il se distancie des propos de e_3 .

G) Après s'être assuré que tous les élèves ont les bonnes réponses, l'enseignant propose une synthèse :

E : Bref, E fait intervenir trois énonciateurs secondaires : un chroniqueur du journal *La Presse*, les gens qui disent traiter de débats utiles, qui appuient la thèse adverse, et les instances scolaires, qui traitent également de débats inutiles selon E . Chacun de ces énonciateurs entretient un rapport avec E . Pourquoi croyez-vous que E fait intervenir des énonciateurs secondaires dont les propos n'appuient pas sa thèse?

é1 : Je crois qu'il les fait intervenir pour montrer que certaines personnes s'attardent sur des débats qui ne sont pas urgents. Je pense que *E* croit que ces gens perdent leur temps.

é2 : Oui. De plus, on dirait que les gens sont parfois ridicules parce qu'ils traitent de débats qui ne sont pas importants. C'est comme lors de la mort de Michael Jackson. Les gens n'arrêtaient pas d'écouter les nouvelles portant sur sa mort et ne prenaient pas vraiment le temps de s'intéresser à d'autres nouvelles. C'est pour cela que je pense que *E* veut montrer que les gens sont parfois ridicules. On voit bien que c'est absurde.

E : Oui, on pourrait effectivement penser que *E* trouve ridicules ceux qui ont passé leur temps à écouter les reportages sur la mort de Michael Jackson. Je me demande, par ailleurs, si vous connaissez un terme qui signifie *affirmer autre chose que ce que l'on pense vraiment afin d'en faire voir l'absurdité*. Le connaissez-vous?

é : Est-ce que ça pourrait être ça, faire de l'ironie?

E : Bien sûr! Et dans ce texte, *E*, en intégrant des énonciateurs secondaires qui n'appuient pas sa thèse, c'est-à-dire les gens qui disent que la société s'attarde sur des débats utiles (e_2) et les instances scolaires (e_3), joue avec différentes voix afin de se distancier de certains propos. Lorsque plusieurs voix interviennent, il s'agit de polyphonie : on pourrait comparer cela à une chorale. (*poly* pour *plusieurs* et *phonie* pour *voix*). C'est cette distance qui est perçue comme un moyen de tenir pour absurdes certains passages du texte. Et c'est précisément à ce stade qu'intervient l'ironie, c'est-à-dire au moment où *E* présente, à l'aide d'autres énonciateurs, des propos qu'il semble assumer, mais qu'il tient pour absurdes en vérité⁴³. On avait dit, lors de l'activité 2, que certains propos pris hors contexte semblaient appuyer la contre-thèse. Prenons l'énoncé suivant : *Tu ne veux pas étudier, mon petit bonhomme? Ben c'est pas grave; ferme ton livre, on va faire un projet.* (l. 89-92). Croyez-vous que *E* fait intervenir un e_x afin de faire de l'ironie?

é : Oui, car il affirme que cette façon d'agir n'a pas suffi pour régler le problème du décrochage scolaire. Alors, il ne pense pas ce qui est énoncé.

é : De plus, *E* tourne au ridicule ceux qui affirment ça, car, à la fin du texte, il dit qu'il a entendu dire qu'on allait emmener les décrocheurs aux putes. On sait bien qu'ils ne feront jamais cela.

E : Excellent. Bref, si je récapitule, cela signifie que *E* fait intervenir d'autres énonciateurs qui, eux, affirment des propos tenus pour absurdes par *E*. Pierre Foglia utilise donc l'ironie dans ce texte afin de servir sa stratégie argumentative. Maintenant, on va reprendre le TEXTE 1. Pensez-vous que Pierre Foglia utilise de l'ironie pour servir sa stratégie argumentative?

é : Surement, car on a déjà dit que trois énoncés n'étaient pas assumés par l'énonciateur principal du texte. Alors, je crois que l'auteur a voulu encore utiliser l'ironie.

⁴³Éric Genevay [dir.], Bertrand Lipp [dir.] et Gilbert Shoeni [dir.], *op. cit.*, p. 78.

E : C'est très bien, mais il manque ici un élément essentiel qui vient vraiment nous informer du fait que l'auteur d'un texte fait de l'ironie. Est-ce que quelqu'un pourrait nous aider?

é : Oui, je crois que je sais ce qui manque. En fait, je pense que non seulement *E* ne doit pas assumer les propos, mais il doit aussi les tenir pour absurdes, comme on l'a dit.

E : Bravo, c'est exactement l'information qui nous manquait! Alors, on a dit que pour faire de l'ironie comme polyphonie, il faut faire intervenir des e_x dont les propos sont tenus pour absurdes par *E*. Il ne faut pas oublier non plus que *E* doit sembler assumer ces propos, même si ce n'est pas le cas. Maintenant, je vous propose de faire ressortir individuellement les différentes voix (e_x), les traces qui permettent de les repérer et les énoncés qui leur sont attribués. Vous devez aussi déterminer qui prend la parole, et ce, en répondant à la question suivante : « En tant que qui e_x prend-il la parole? » (Voir TABLEAU 3.2, cf. p. 24)

H) L'enseignant fait un retour en plénière afin de s'assurer que les réponses des élèves sont correctes. Il leur demande de les corriger au besoin.

I) L'enseignant demande aux élèves de discuter, en groupes de quatre, des trois énoncés ciblés afin de dire s'ils sont ironiques ou non. Pour ce faire, l'enseignant guide leur réflexion comme suit :

E : N'oubliez pas que l'on cherche à voir si *E* semble assumer les énoncés d'autres énonciateurs alors qu'il ne les assume pas et s'il les tient pour absurdes. Vous pouvez vous reporter au TABLEAU 1.1 (cf. pp. 8-9) afin de vous remémorer ce que sont la thèse et la contre-thèse du texte.

Exemple de discussion :

é1 : On sait que la thèse du texte est *le Tour de France se détériore, il n'est plus ce qu'il était* et que la contre-thèse est *le Tour de France va bien, il n'y a pas de problèmes*. Donc, il faut maintenant voir si les énoncés sont tenus pour absurdes par *E*. Qu'est-ce que vous en pensez?

é2 : Moi, je dirais qu'il faut d'abord savoir que *E* s'identifie à e_1 , c'est-à-dire à un chroniqueur de *La Presse* qui appuie le fait que le Tour de France est malade.

é3 : Oui, tu as raison. De cette façon, on peut vraiment s'imaginer les propos qu'il trouve ridicules et ceux avec lesquels il est en accord.

é4 : Oui, lorsqu'il dit, par exemple, « ce sont là de ronflants radotages tout à fait dans le style du directeur du Tour, Jean-Marie Leblanc », je pense qu'il assume ce qu'il dit pleinement et qu'il nous montre sa vraie façon de penser. Pensez-vous la même chose que moi?

é2 : Je pense bien que tu as raison. Et si on prend l'énoncé « dieu merci, on n'a rien trouvé dans sa chambre, ni dans son sang », pensez-vous que ça fonctionne aussi?

é1 : Bien, je pense que ça fonctionne. Dans le fond, ce qu'il dit après la phrase « Voyez la portée du symbole, voyez le bond en arrière si on l'avait trouvé drogué. » (*l.* 45-47) sert à expliquer pourquoi les gens

n'en parlent pas. De plus, le mot *youti* nous indique que *E* trouve absurde qu'on puisse penser qu'on n'a rien trouvé dans la chambre du drogué. Alors, je pense que cet énoncé est tenu pour absurde par *E*.

é2 : Oui, tu as raison. C'est la même chose avec l'énoncé « lui non plus n'avait rien dans sa chambre ni dans son sang », car ce qui suit vient montrer son absurdité.

é4 : Et ça marche aussi avec le dernier énoncé. La phrase qui le précède vient montrer que c'est ridicule de dire ça. En plus, c'est vraiment le contraire de ce que *E* pense parce qu'un de ses arguments servant à dire que le Tour est malade, c'est qu'on passe sous silence certains faits. Alors, on voit bien qu'il ne pense pas ça du tout.

é1 : J'ai du mal un peu à comprendre cet énoncé-là. C'est que je ne comprends pas vraiment ce qu'il veut dire. Mais pour les autres, c'est correct.

é2 : C'est vrai que le dernier énoncé est plus difficile à comprendre. On demandera à notre enseignant.

é1 : Bonne idée. Mais au moins, pour l'instant, on peut dire que Pierre Foglia utilise encore une fois l'ironie dans ce texte pour servir sa thèse.

J) L'enseignant s'assure que tous les élèves en sont arrivés à la conclusion que *E* a fait intervenir des e_x pour servir sa stratégie argumentative, et ce, en faisant de l'ironie. Il corrige les réponses des élèves au besoin.

H) Les élèves écrivent dans leur cahier préparatoire ce qui est nécessaire afin d'utiliser l'ironie comme polyphonie.

Corrigé :

- 1) Faire intervenir d'autres énonciateurs;
- 2) tenir pour absurdes les propos d'énonciateurs secondaires;
- 3) faire comme si on assumait ces propos, donc prendre soin de ne pas mettre de marques de discours rapporté.

TABLEAU 3.1

<i>Les grands débats de société</i> de Pierre Foglia			
<i>e_x</i>	<i>Traces de e_x</i>	<i>En tant que qui?</i>	<i>Énoncés attribués</i>
<i>e₁</i>	<i>Je voulais dire</i>	Un chroniqueur du journal <i>La Presse</i> .	« on perd son temps à être contre les bagarres au hockey » (l. 71-72)
<i>e₂</i>	<i>Toute la province</i> <i>Aucune</i>	Les gens qui disent que la société s'attarde sur des débats utiles. Ceux qui appuient la thèse adverse.	- « rien à cirer de Roméo Leblanc » (l. 11-12) - « La violence au hockey, c'est essentiellement la faute de Noirs. »
<i>e₄</i>	<i>On a changé</i>	Les instances scolaires qui s'attardent sur des débats inutiles. Elles appuient une thèse adverse.	- « tu ne veux pas étudier, mon petit bonhomme? Ben c'est pas grave; ferme ton livre, on va faire un projet. » (l. 89-92) - « Et pour leur éviter l'horreur de l'échec, on ne les a plus fait redoubler. »

TABLEAU 3.2

<i>Circulez, y a rien à voir</i> de Pierre Foglia			
<i>e_x</i>	<i>Traces de e_x</i>	<i>En tant que qui?</i>	<i>Énoncés attribués</i>
<i>e₁</i>	<i>Que dis-je?</i>	Un chroniqueur de <i>La Presse</i>	- « Le Tour aujourd'hui se joue sur 15 kilomètres, généralement dans la première étape de haute montagne. » (l. 107-110)
<i>e₂</i>	<i>On</i>	Les organisateurs du Tour de France qui appuient une thèse adverse (Le Tour de France va bien, il n'y a pas de problèmes).	- « Dieu merci, on n'a rien trouvé dans sa chambre ni dans son sang. » (l. 47-49)
<i>e₃</i>	<i>Aucune</i>	Les gens qui appuient une thèse adverse, c'est-à-dire ceux qui affirment que le Tour de France va bien, qu'il n'y a pas de problèmes.	- « Lui non plus n'avait rien dans sa chambre ni dans son sang. » (l. 72-74)
<i>e₄</i>	<i>On (l. 53)</i>	Les médias qui affirment que le Tour de France va bien, qu'il n'y a pas de problèmes.	- « Circulez, y a rien à voir. Taisez-vous, y a rien à dire. » (l. 136-137)

ACTIVITÉ 4 – L'IRONIE COMME TROPE : L'ANTIPHRASE ET L'HYPERBOLE

A. ACTIVITÉ EN LECTURE

PRÉALABLE : 4

Objectif

Amener l'élève à découvrir ce qu'est l'ironie comme trope afin qu'il puisse l'utiliser dans sa stratégie argumentative.

A) Avant tout, l'enseignant explique aux élèves que l'ironie n'est pas étudiée de la même façon par tous les théoriciens.

E : Comme nous l'avons étudié, l'ironie peut être perçue comme de la polyphonie. En fait, aussitôt qu'un auteur choisit de faire de l'ironie, il fait intervenir d'autres énonciateurs que celui auquel *E* s'identifie dans le texte, et ce, implicitement. Cependant, selon plusieurs théories, l'ironie peut simplement être vue comme un trope. Dans la plupart des manuels, c'est ainsi qu'elle est traitée. Nous reviendrons sur la distinction entre les deux façons d'analyser l'ironie plus tard.

B) L'enseignant commence une discussion qui a pour but de faire découvrir ce qu'est l'ironie comme trope en faisant voir aux élèves, en premier lieu, que le titre des textes révèle une idée contraire à la thèse.

E : Prenez le TEXTE 2 : *Les grands débats de société*. Relisez le titre. Normalement, à quoi sert le titre d'un texte?

é : À annoncer le sujet du texte.

E : Effectivement, même que pour plusieurs genres de textes à dominante argumentative, comme le texte d'opinion, qui se rapproche beaucoup de la chronique journalistique, le titre est « porteur d'une thèse⁴⁴ ». Sachant cela, dites-moi, quel aurait pu être le titre du TEXTE 2?

é : Le titre aurait pu être *Les faux débats de société*, ou *Les débats de société inutiles sur lesquels on s'attarde*.

E : Oui! Mais quel est le « vrai » titre du texte?

é : *Les grands débats de société*.

E : Oui. Selon vous, que signifie l'adjectif *grands* ici?

é : **Importants.**

E : Exactement. On pourrait vérifier dans le dictionnaire pour rechercher les nuances de sens. (L'enseignant demande à un élève de le faire.)

⁴⁴ Suzanne-G. Chartrand, *Apprendre à argumenter*, op.cit., p. 24.

é : Ça veut dire *considérable, important, qui se distingue des autres par son importance*⁴⁵.

E : Exactement, mais quelle est la thèse défendue dans le texte?

é : La thèse est qu'on s'attarde sur des débats de société inutiles.

E : Alors, qu'est-ce qu'on peut en retirer?

é : Le titre ne révèle pas la thèse : il est contraire à ce que le chroniqueur pense.

E : Exactement. Bien que le chroniqueur pense que les débats de société dont on traite n'en sont pas, il a choisi le titre *Les grands débats de société*, qui sous-entend que ces faux débats sont considérables. Et maintenant, lisez le titre du TEXTE 1 : *Circulez, y a rien à voir*. Qu'est-ce qu'il sous-entend si on se rapporte à ce qui est dénoncé dans le texte?

é : Il sous-entend qu'on n'a pas à s'arrêter inutilement sur ce qui se passe avec les cyclistes du Tour de France, que tout va bien. Lorsqu'il y a des accidents et que les gens veulent voir ce qui se passe, les policiers disent souvent cela : il se passe quelque chose, mais ils disent quand même qu'il n'y a rien à voir.

E : C'est vrai, excellente remarque. Mais dites-moi, quelle est la thèse du TEXTE 1?

é : Le Tour de France se détériore, il n'est plus ce qu'il était. Ça veut dire qu'il va mal, qu'il est malade, comme l'auteur l'écrit.

E : Parfait! Alors, est-ce qu'on peut faire le même constat avec ce titre, c'est-à-dire qu'il révèle le contraire de ce que le chroniqueur pense?

é : Oui. Est-ce que c'est ça, l'ironie comme trope?

E : En partie, mais maintenant, relisez les lignes 75 à 109 du TEXTE 2.

C) La suite de la discussion sert à amener les élèves à découvrir que l'hyperbole peut également être un moyen de faire de l'ironie.

E : Prenons les énoncés suivants : *Quelle grande idée! Je dirais même quelle suite logique d'une autre grande idée: le renouveau pédagogique [...] D'où cette formidable idée de les payer pour qu'ils restent à l'école*. Croyez-vous que le chroniqueur pense que payer les décrocheurs est une grande, une formidable idée, tout comme le renouveau pédagogique?

é : Pas du tout. Il dit encore le contraire de ce qu'il pense.

E : Effectivement. On le voit bien, surtout si on repense au fait que, comme on a dit, par l'énoncé *tu ne veux pas étudier, mon petit bonhomme? Ben c'est pas grave; ferme ton livre, on va faire un projet*, E fait de l'ironie par polyphonie : il tient ces propos pour absurdes, puisqu'ils sont énoncés par un autre énonciateur(les instances scolaires). Cependant, si on compare l'énoncé *Les grands débats de société* et *Quelle grande idée!*, qu'est-ce que vous remarquez?

⁴⁵ Paul Robert, « grand », dans *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2007*, Paris, Éditions Le Robert, p. 1177.

é1 : Il me semble que le deuxième énoncé est plus ironique. On dirait qu'il montre encore plus l'absurdité de l'idée. Qu'en dites-vous?

é2 : Oui, on dirait qu'on exagère, surtout avec le mot *formidable*.

E : Oui, mais mis à part le mot *formidable* qui est un terme très évocateur, n'y a-t-il pas autre chose que l'auteur fait pour accentuer l'ironie?

é : Le marqueur exclamatif *quelle* et le point d'exclamation... Ils servent à insister sur l'absurdité de la chose, à exagérer encore.

E : Vous avez entièrement raison. Le marqueur et le point d'exclamation « expriment l'intensité de l'appréciation qualitative dont [l'idée] est l'objet de la part de [l'énonciateur principal]⁴⁶ ». Bref, l'exagération contribue beaucoup à l'ironie des propos. On aurait pu dire la même chose lorsqu'il parle de *l'horreur de l'échec*. Il exagère en parlant d'« horreur ». Alors, si on récapitule, on a dit que le chroniqueur, pour faire de l'ironie, dit le contraire de ce qu'il pense et exagère les propos. Vous avez étudié plusieurs figures de style : à quelle figure correspond chacune des façons de faire de l'ironie?

é1 : Dire le contraire, c'est l'antiphrase. **é2 :** Et exagérer, c'est l'hyperbole.

E : C'est assez bref, mais ça résume bien. L'antiphrase consiste à « employer un mot ou une phrase dans un sens contraire à son sens véritable⁴⁷ », et l'hyperbole, à « exprimer de façon exagérée une idée ou un sentiment [...] pour produire une forte impression ou pour insister sur un point⁴⁸ ». Lorsqu'on parle de trope, on parle d'une figure par laquelle on détourne les mots de leur sens propre : l'antiphrase et l'hyperbole sont des tropes.

D) L'enseignant demande aux élèves d'inscrire ce que signifie le terme *trope* et chacune des figures de style dans leur cahier préparatoire, ce qui leur permet de verbaliser les concepts par écrit, donc de se les approprier, et de se servir de leurs notes pour faire de l'ironie dans leur production finale. Il continue la discussion dans le but de démontrer la pertinence d'étudier les deux façons de voir l'ironie.

E : Souvent, on associe l'antiphrase à l'ironie. Dans bien des manuels, on ne les distingue pas : on les confond. Il semblerait que l'ironie comme antiphrase soit plus flagrante, plus facile à repérer que l'ironie comme polyphonie.

é : Alors pourquoi avoir parlé de l'ironie comme polyphonie?

E : Pour qu'il y ait ironie comme antiphrase, il doit nécessairement y avoir polyphonie. Par contre, il ne doit pas nécessairement y avoir antiphrase pour qu'il y ait ironie. Grâce à la théorie de la polyphonie, on a pu étudier des énoncés que l'on ne peut pas nécessairement associer à l'antiphrase, mais qui sont bel et bien

⁴⁶ Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, op. cit., p. 163.

⁴⁷ Office québécois de la langue française, « antiphrase », op. cit.

⁴⁸ Office québécois de la langue française, « hyperbole », op. cit.

ironiques⁴⁹. Repensez à l'activité sur la polyphonie : n'y a-t-il pas un énoncé qui est ironique, mais qui ne constitue pas une antiphrase, c'est-à-dire qui ne révèle pas nécessairement le contraire de ce que le chroniqueur pense, qui n'est pas employé dans un sens **contraire** à son sens véritable?

É1 : Je crois que l'énoncé *tu ne veux pas étudier, mon petit bonhomme? Ben c'est pas grave; ferme ton livre, on va faire un projet*, ne révèle pas nécessairement le contraire de ce que le chroniqueur pense : il a plutôt recours aux propos d'un énonciateur secondaire pour en démontrer l'absurdité. On ne peut pas parler de « contraire ».

E : Excellent! Il y a aussi, par exemple, les énoncés *Dieu merci, on n'a rien trouvé dans sa chambre ni dans son sang* et *Youpi, ce garçon est mort à l'eau claire*. Le chroniqueur ne pense pas qu'on n'a rien trouvé dans sa chambre ni dans son sang, et on le voit selon le contexte, mais son énoncé ne révèle pas une idée contraire à ce qu'il pense. Plutôt, il révèle ce qui a été divulgué, ce qui est considéré comme vrai par tous. C'est tout le contexte qui montre l'absurdité de l'énoncé emprunté à un autre énonciateur. On ne peut pas dire non plus que *Youpi, ce garçon est mort à l'eau claire* est une antiphrase. C'est par le recours aux propos d'un autre énonciateur et par le contexte que l'énoncé devient ironique.

- E) L'enseignant revient sur l'ironie comme trope en mentionnant que les figures de style peuvent servir la stratégie argumentative d'un auteur. Il mentionne qu'en énonçant le contraire de ce qu'il pense ou en exagérant (qu'en faisant de l'ironie comme trope), l'énonciateur principal montre l'absurdité des idées contraires aux siennes : il montre de façon évidente qu'il n'y adhère pas.
- F) Pour consolider les apprentissages, l'enseignant demande à certains élèves de résumer ce qu'est l'ironie à l'aide de ce qu'ils auront écrit à ce sujet dans leur cahier préparatoire. Les réponses seront, bien entendu, propres à chaque élève.

B. ACTIVITÉ EN ÉCRITURE

PRÉALABLES : 1 à 7

Objectifs

Voir les objectifs des activités 2, 3 et 4 en ce qui a trait à l'écriture.

- A) À la suite des activités 2, 3 et 4, l'enseignant, avant que les élèves commencent leur production finale, doit s'assurer que ceux-ci ont bien compris ce qui a été abordé dans les trois dernières activités et qu'ils sont aptes à s'en servir à l'écrit. Pour ce faire, il demande aux élèves d'effectuer un travail dont la consigne est la suivante :

⁴⁹ L'enseignant peut revenir sur le contenu des tableaux 3.1 et 3.2 pour rafraîchir la mémoire des élèves sur les énoncés ironiques.

Consigne d'écriture

Rédigez un des paragraphes de développement de la chronique journalistique que vous aurez à produire au terme de cette séquence. Vous devez adopter un point de vue engagé à l'aide de marques énonciatives et faire intervenir d'autres énonciateurs dans le but d'intégrer à votre paragraphe deux énoncés ironiques (un pour l'ironie comme polyphonie, un pour l'ironie comme trope) *.

Précisions :

- ✓ Avant de rédiger votre paragraphe, relisez la consigne du départ (première page de votre cahier préparatoire).
- ✓ Utilisez ce que vous avez noté dans votre cahier préparatoire pour l'activité 1 (thèse, arguments, contre-thèse, contre-arguments). Les énoncés que vous avez notés et qui appuient la contre-thèse peuvent vous servir de base pour faire de l'ironie (démontrer leur absurdité en ayant recours à l'ironie).
- ✓ Pour vous aider, reportez-vous à ce que vous avez écrit dans votre cahier préparatoire au sujet de l'ironie.

*La consigne se retrouve dans le cahier préparatoire.

N.B. Le paragraphe devra faire l'objet de plusieurs évaluations formatives, de plusieurs rétroactions de la part de l'enseignant et des autres élèves. Lorsque l'élève sera satisfait du résultat, il pourra transcrire le paragraphe dans son cahier préparatoire.

ACTIVITÉ FINALE D'ÉCRITURE

PRÉALABLES : 1 à 7, l'atteinte des objectifs des activités 1 à 4.

Pour l'activité finale d'écriture, l'élève doit rédiger le texte prévu (voir consigne du départ dans le cahier préparatoire). Il doit rester constant par rapport au paragraphe rédigé précédemment, donc poursuivre avec un point de vue engagé (toujours à l'aide de marques énonciatives), et faire intervenir d'autres énonciateurs dans le but d'intégrer au texte quatre autres énoncés ironiques : deux pour l'ironie comme polyphonie (en plus de celui déjà intégré au paragraphe produit), même chose pour l'ironie comme trope. L'élève se sert de son cahier préparatoire.

CONCLUSION

En conclusion, nous tenons à souligner le fait que cette séquence didactique, bien qu'elle soit fonctionnelle, demeure inachevée. En ce sens, elle constitue une base pour quiconque souhaite aborder l'ironie sous l'angle de la polyphonie. Au cours de l'élaboration de ce travail, nous avons dû faire face à plusieurs problèmes, car les travaux portant sur l'ironie et destinés aux enseignants ne traitent que très rarement de l'ironie comme polyphonie. De plus, les théories dont nous nous sommes inspirées nous semblaient très vagues et peu adaptées à la réalité de l'école québécoise. Par exemple, malgré le fait que les théories dans les manuels européens consultés distinguaient les deux termes, nous avons dû remplacer le terme *locuteur* par *énonciateur principal*, puisqu'aucun⁵⁰ des manuels scolaires québécois consultés ne traite du locuteur. Cependant, nous sommes persuadées que les prochaines séquences didactiques portant sur l'ironie devront introduire « un nouveau constituant fondamental du discours argumentatif⁵¹ », c'est-à-dire le locuteur, car il sera plus facile pour les enseignants de s'appropriier les théories linguistiques. De plus, nous tenons à proposer aux enseignants qui réaliseront cette séquence avec leurs élèves d'autres éléments qui auraient pu être travaillés dans le cadre de cette séquence, mais qui, faute de temps, n'ont pu faire l'objet d'une analyse : emploi d'un vocabulaire familier, présence de discours rapportés, marques de modalisation, etc. Bref, comme nous l'avons mentionné précédemment, cette séquence n'est en fait que le début d'un long travail sur l'ironie : nous avons démontré qu'il était possible d'aborder l'ironie autrement que comme figure de style, mais notre étude reste encore à développer.

⁵⁰ Selon *Antidote*, le *e* dans *puisque* s'élide devant *aucun*.

⁵¹ Éric Genevay [dir.], Bertrand Lipp [dir.] et Gilbert Shoeni [dir.], *op. cit.*, p. 67.

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CONSULTÉS ET UTILISÉS

Articles périodiques et sites Internet

- ✓ DOMINGUE, Marie-El, « Recherche sur Internet – Carte de concepts », dans CmapServer, *IHMC CmapServer 5.03.03* [en ligne]. <http://cmap.ulaval.ca/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1G376XK4Y-1S95VDP-ND&partName=htmltext> [Site consulté le 10 novembre 2009].
- ✓ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DES SPORTS, *Programme de formation de l'école québécoise*. [en ligne]. Site : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/> [Site consulté le 2 novembre 2009].
- ✓ OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, « antiphrase », « hyperbole » et « métaphore », dans La Banque de dépannage linguistique, *Banque de dépannage linguistique* [en ligne]. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html> [Site consulté le 2 novembre 2009].

Matériel scolaire

- ✓ CHARTRAND, Suzanne-G. [dir.], *Apprendre à argumenter*, Saint-Laurent, ERPI, 2001, 164 p.
- ✓ CLAMAGERAN Sylvie, Isabelle CLERC, Monique GRENIER, *et al.*, *Le français apprivoisé*, Mont-Royal, Modulo-Griffon, 2004, 406 p.
- ✓ FALARDEAU, Érick et Mireille FALARDEAU, *Carrefour, une démarche d'apprentissage du français*, Manuel de l'élève, 4^e secondaire, Québec, Les publications Carrefour inc., 1998, 214 p.
- ✓ GENEVAY, Éric [dir.], Bertrand LIPP [dir.] et Gilbert SHOENI [dir.], *Français 9^e - Notes méthodologiques : activités sur les textes*, Éditions L.E.P, Loisirs et Pédagogie SA, Canton de Vaud, 1987, pp. 67-86.
- ✓ PÉLADEAU, Isabelle [dir.], *Dazibao, Manuel de l'élève D*, 2^e année, français-secondaire, 2e cycle, Mont Royal, Éditions Modulo, 2009, 298 p.

Ouvrages de référence consultés

- ✓ CHARTRAND, Suzanne-G., *Document d'accompagnement du cours DID- 3020*, Université Laval, Québec, 2009, 187 p.

- ✓ CHARTRAND, Suzanne-G., *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*, Québec, Les Publications Québec français, 2008, 55 p.
- ✓ CHARTRAND, Suzanne-G., Denis AUBIN, Raymond BLAIN et Claude SIMARD, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, 397 p.
- ✓ COMISSION PÉDAGOGIQUE DU TEXTE, « Contribution à la pédagogie du texte II. Remarques préliminaires », *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, 1988, n° 52, pp. 4-16.
- ✓ RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, 2005, Paris, PUF/Quadrige, 646 p.
- ✓ ROBERT, Paul, « grand », dans *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2007*, Paris, Éditions Le Robert, p. 1177.

Textes du corpus à l'étude

- ✓ FOGLIA, Pierre, *Le Tour de Foglia et chroniques françaises*, Les Éditions La Presse (coll. : Vélo Mag), Québec, 2004, pp. 196-199.
- ✓ FOGLIA, Pierre, « Les grands débats de société », dans *La Presse* (4 juillet 2009), p. A5.

Annexes

ANNEXE 1 : TEXTE 1

Paris, 5 juillet 2003 Chronique journalistique

Circulez, y a rien à voir⁵²

Pierre Foglia

On nous dit que ce Tour de France du centenaire, en empruntant la route de ses pionniers, renouera avec ses valeurs fondamentales : courage, endurance, discipline. On nous dit ça. Si **vous** voulez **mon** avis, ce sont là de ronflants radotages tout à fait dans le style du directeur du Tour, Jean-Marie Leblanc. La réalité, c'est que le Tour est malade.

10

L'autre jour, avec des amis *cyclos*, **nous** parlions de ce jeune coureur français, Fabrice Salanson, 23 ans, trouvé mort dans sa chambre au départ de la première étape du Tour d'Allemagne. Nous évoquons évidemment le dopage. Quoi d'autre? Vous connaissez beaucoup de garçons de 23 ans, pas du tout malades la veille, ni l'avant-veille, ni jamais, qui sont morts comme ça, subitement, pendant la nuit, dans leur lit?

Aussitôt le résultat de l'autopsie connu – aucune trace de rien-, L'Équipe, journal du Tour, s'est dépêchée de faire honte à tous ceux qui, comme **moi** et mes amis *cyclos*, avaient osé penser dopage : « Jamais les raccourcis et la suspicion

d'une certaine presse à l'affût des scandales n'ont été aussi déplacés », nous admonestait le confrère. Et Lance Armstrong d'en rajouter une couche : « Qu'on pense à sa mère; c'est vraiment dégueulasse. » Le lendemain, les coéquipiers du malheureux garçon déclaraient qu'ils ne souhaitaient pas évoquer cet épisode douloureux.

C'est de ce silence-là, opaque et agressif, dont souffrent le Tour de France et le vélo professionnel (et le sport en général). Ce garçon faisait partie de la jeune relève française, celle dont on dit qu'elle est en train de changer les mentalités du cyclisme. Voyez la portée du symbole, voyez le bond en arrière si on l'avait trouvé drogué. [Dieu merci, on n'a rien trouvé dans sa chambre ni dans son sang.] Youpi, ce garçon est mort à l'eau claire. Circulez, y a rien à voir.

Depuis cinq ans, depuis l'affaire Festina, c'est ce qu'on nous répète chaque fois : circulez, y a rien à voir. Les affaires continuent pourtant de se succéder à un rythme effarant. En plein Tour de France 2002, Igor Gonzalez de Galdeano, alors maillot jaune, est testé positif aux corticoïdes. Galdeano est blanchi par le président de l'Union cycliste lui-même, qui conteste la validité des tests de l'Agence mondiale antidopage (de

⁵² Pierre Foglia, *Le Tour de Foglia et chroniques françaises*, Les Éditions La Presse (coll. : Vélo Mag), Québec, 2004, pp. 196 - 199.

Richard Pound). Or, Galdeano vient d'être rétroactivement suspendu pour six
65 mois.

À la fin du Tour 2002, Edita Rumsas est arrêtée à la frontière italienne, son auto pleine de produits dopants. Elle est la
70 femme du Lituanien Raimondas Rumsas, révélation du Tour, troisième derrière Armstrong et Beloki. [Lui non plus n'avait rien dans sa chambre ni dans son sang.] (Rumsas vient de se faire épingle
75 pour de l'EPO au Tour d'Italie.)

En janvier, le coureur italien Denis Zanette meurt lui aussi de mort « naturelle » alors qu'il est chez son
80 dentiste. Rupture d'anévrisme. L'autopsie ne révélera rien.

Et en juin, ce jeune homme de 23 ans.
85 Le Tour est malade de ses mensonges, dont quelques-uns sont mortels. Le Tour est malade et pourtant il n'est jamais allé aussi vite. C'est son autre la maladie : la vitesse. Quand on leur reproche de se
90 « soigner », de monter leur taux d'hématocrite à la limite du permis, de se faire délivrer des ordonnances de complaisance pour des corticoïdes, ils répondent que ces « soins » sont
95 nécessaires parce que leur sport est dur.

Plus ils vont vite, plus le spectacle est nul. Plus le peloton va vite, plus il est difficile d'en sortir. Les étapes de plat se
100 résument à 200 kilomètres de non-course avec un sprint massif au bout. Il ne se passe plus grand-chose au Tour, et cela depuis près de 15 ans, depuis Miguel Indurain et ses cinq victoires de suite,
105 toutes semblables. Indurain préfigurait le champion biologique (biochimique?) qu'est Lance Armstrong. Le Tour aujourd'hui se joue sur 15 kilomètres, généralement dans la première étape de
110 haute montagne. Que dis-je, 15 kilomètres? Le Tour se joue sur le premier démarrage de Lance Armstrong, 500 mètres, parfois moins, et c'est fini. Le reste n'est que du remplissage
115 publicitaire.

Le Tour n'est plus cet espace mythique où se nouaient des drames, où les échappées se développaient comme des
120 chevauchées fantastiques dans des décors dantesques, où naissaient des histoires qui faisaient de la course un événement littéraire autant que sportif. Aujourd'hui, les drames se nouent
125 presque toujours en marge de la course elle-même, comme les affaires de dopage et leur judiciarisation, comme celle d'Andreï Kivilev dans Paris-Nice au début de la saison. C'est bête à dire,
130 mais aujourd'hui, le Tour n'est vibrant

que dans l'hommage à ses morts. À
moins qu'ils embarrassent, comme ce
jeune homme de 23 ans « mort de rien »,
dans sa chambre, la veille du Tour
135 d'Allemagne. Alors on se dépêche de les
enterrer en silence. [Circulez, y a rien à
voir. Taisez-vous, y a rien à dire.]

Légende (TEXTES 1 et 2)

Marques énonciatives ciblées pour

l'activité 2

Marques des différents e

[Énoncés ironiques étudiés dans
l'activité 3]

Énoncés ironiques étudiés dans

l'activité 4

LA PRESSE

La Presse
Actualités, samedi, 4 juillet 2009, p. A5

Chronique journalistique

Les grands débats de société

Foglia, Pierre

Vous savez, bien sûr, que Michael Jackson
140 est mort. **Je voulais dire** : êtes-vous tannés
de savoir que Michael Jackson est mort?
Préparez-vous : je crains qu'il ne meure
encore toute la semaine prochaine. Jeudi,
dans un effort louable de diversifier
145 l'actualité, Radio-Canada a envoyé Céline
Galipeau au Nouveau-Brunswick pour la
mort de l'ex-gouverneur Roméo Leblanc:
flop total. **[Toute la province a zappé en
même temps; rien à cirer⁵³ de Roméo
150 Leblanc.]** D'ailleurs, tout le monde le
confond avec Roméo Pérusse parce que les
deux racontaient des blagues, comme celle-
ci tiens: « une fois, c'est un gars qui va voir
son médecin et son médecin lui dit : "il te
155 reste deux semaines à vivre". Et le gars lui
répond : "O.K. d'abord, je vais prendre les
deux dernières de juillet". »

Est-elle de Roméo Leblanc ou de Roméo
Pérusse? **On** n'a jamais su. J'ai écouté le
160 reportage de Céline Galipeau jusqu'au bout
dans l'espoir qu'elle le dirait; elle ne l'a pas

dit. Vous ne la trouvez pas un peu *stuck-up*,
des fois, la Galipeau?

Si je suis misogyne? Un petit peu, sans
165 doute. J'y pensais justement ce matin en
lisant **ma** collègue Marie-Claude Lortie sur la
violence au hockey. **Je me disais**, ça prend
forcément une fille pour écrire que les
bagarres au hockey l'ennuient, je la cite,
170 « autant que d'attendre aux douanes
derrière un camion ».

**Quatre-vingt-dix-huit pour cent des gars que
je connais** pensent, comme moi, que les
bagarres font partie du jeu. **On** ne les attend
175 pas. On ne les souhaite pas. Mais quand
elles arrivent, c'est sûr, on ne s'ennuie pas.
Même que des fois on aime ça. Même que
ces joueurs que l'on appelle "policiers" sont
souvent parmi les plus populaires; rappelez-
180 vous l'ovation à Georges Laraque lorsqu'il a
été présenté à la foule, la saison dernière.

Ces discussions sur la violence au hockey
reviennent ponctuellement à chaque
dérapage, comme cette attaque à coup de
185 bâton qui fait actuellement l'objet d'un
procès en chambre de la jeunesse –c'est
d'ailleurs bien dommage qu'**on** ne puisse pas
révéler l'identité de l'accusé dans ce cas
précis; **on** comprendrait alors que ce n'est
190 pas le hockey qui est en cause ici. Ces
dérapages ne témoignent pas de la violence
extrême du hockey, ils témoignent

⁵³ Puisque le texte sert d'objet d'étude en classe de français, certains mots, expressions ou tournures de phrase ont été adaptés, si cela ne changeait pas leur sens.

seulement de la *moronnerie* de quelques individus.

195 **On** est malhonnête quand on **nous** montre Jonathan Roy, le célèbre chanteur, qui fesse et *varge* et s'acharne sur l'autre gardien qui ne se défendait pas et **qu'on dit**: « voyez, c'est ça, la violence au hockey ». Ce n'est pas ça du tout, la violence au hockey. Ça, c'est un truc malade qui mérite d'être jugé mais surtout d'être soigné.

La violence « normale » au hockey, c'est autre chose. C'est par exemple Georges Laraque qui se bat contre Donald Brashear; deux Noirs. [La violence au hockey, c'est essentiellement la faute de Noirs.] De toute façon, **je voulais dire qu'on** perd son temps à être contre les bagarres au hockey; c'est un peu comme être contre le pince-nez en nage synchronisée, ce n'est pas beau mais ce n'est pas si laid que ça et ça aide.

Il y a des débats pas mal plus urgents que celui-là à mener pour le bien de la société.

215 Par exemple celui-ci, qui nous a occupés toute la semaine: faut-il payer les décrocheurs pour qu'ils ne décrochent pas?

Quelle grande idée! Je dirais même quelle suite logique d'une autre grande idée: le nouveau pédagogique.

220 Reprenons au début. Pour accommoder les futurs décrocheurs, **on a changé**, il y a une dizaine d'années, la mission première de l'école; il ne s'agissait plus d'instruire les

225 élèves mais de les former; il ne s'agissait plus de leur transmettre des savoirs, mais de les « transversaliser ». En clair: [tu ne veux pas étudier, mon petit bonhomme? Ben c'est pas grave; ferme ton livre, on va faire un projet.]

230 Ça n'a pas suffi. Ils ont continué de décrocher.

Alors on a considérablement baissé les exigences sur les matières indispensables, parce qu'il fallait bien quand même apprendre à lire et à écrire. Ils méritaient 0? On leur mettait 6 sur 10, la note de passage. [Et pour leur éviter l'horreur de l'échec, on ne les a plus fait redoubler.]

240 Ça n'a pas suffi non plus.

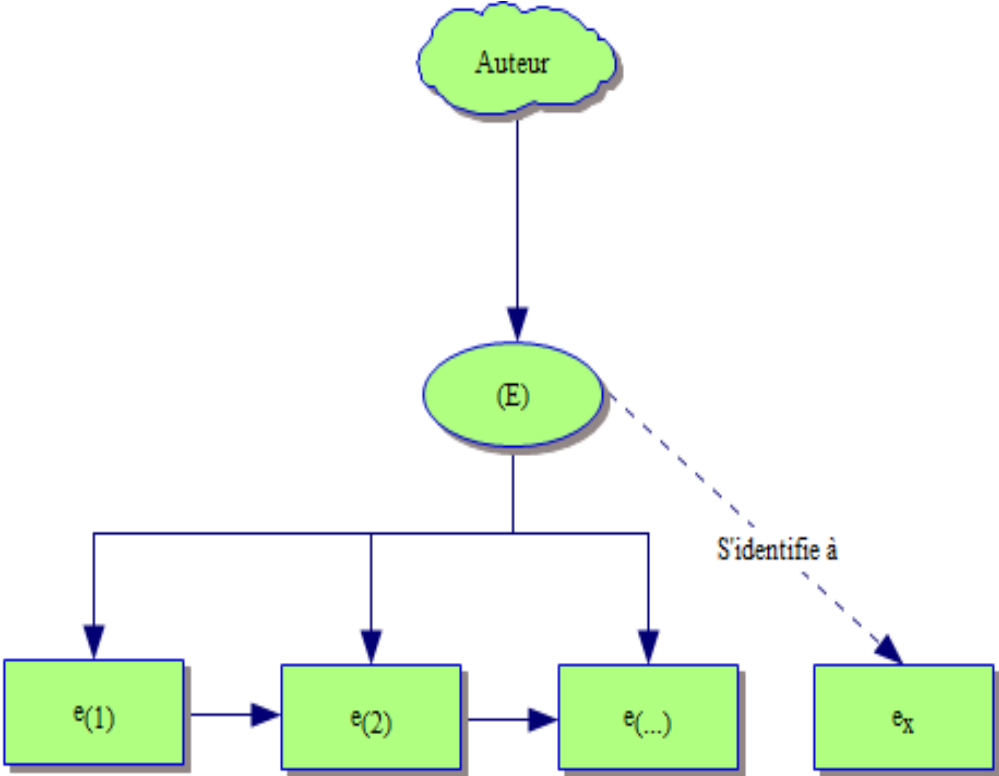
Plus de 10 ans après la mise en place de la réforme, ils continuent de s'ennuyer à l'école, de trouver les *profs plates*, de trouver que tout cela est du temps perdu.

245 Bref, de décrocher plus que jamais.

D'où cette formidable idée de les payer pour qu'ils restent à l'école. Mais si ça ne marche pas non plus? Que vont-ils bien pouvoir faire de plus? J'ai entendu dire qu'ils allaient les emmener aux putes.

250

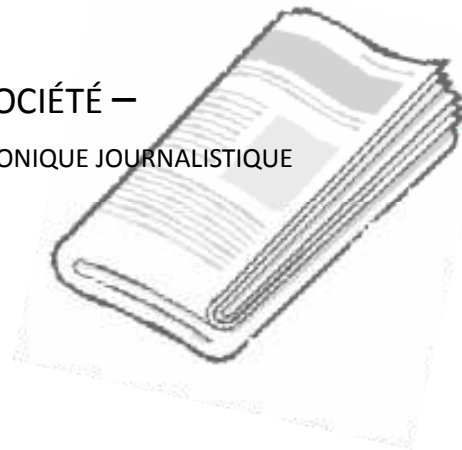
ANNEXE 3 : SCHÉMA 1



CAHIER PRÉPARATOIRE

— LES DÉBATS DE SOCIÉTÉ —

PRÉPARATION À L'ÉCRITURE D'UNE CHRONIQUE JOURNALISTIQUE



NOM : _____

GROUPE : _____

CONSIGNE

Les membres du journal étudiant de votre école sollicitent la participation des élèves de votre classe de français pour rédiger des chroniques journalistiques d'environ 500 mots qui porteront sur des débats de société. Le journal sera distribué à tous les élèves et à tous les membres du personnel de l'école afin de leur faire prendre conscience des différents points de vue sur certains débats de société. Vous pouvez choisir parmi trois problématiques.

PROBLÉMATIQUES

- 1- Croyez-vous que la couverture médiatique autour de la grippe A (H1N1) est justifiée? Pourquoi?
- 2- Croyez-vous que rendre l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans peut contribuer à diminuer le taux de décrochage scolaire? Pourquoi?
- 3- Croyez-vous que les instances gouvernementales canadiennes agissent adéquatement en ce qui concerne les changements climatiques? Pourquoi?

PROBLÉMATIQUE 2 : L'école obligatoire jusqu'à 18 ans: Croyez-vous que rendre l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans peut contribuer à diminuer le taux de décrochage scolaire? Pourquoi?

SOURCE(S) :

ACTIVITÉ 1

1. Quelle problématique as-tu choisie et pourquoi?

2. Que veux-tu défendre comme opinion? (Thèse) :

3. Quels sont les arguments qui vont étayer ta thèse?

4. Que dirait quelqu'un qui s'oppose à ta thèse? (Contre-thèse)

5. Dans toute argumentation, il faut tenir compte des contre-arguments que pourraient soulever les tenants d'une thèse adverse⁵⁴. Quels contre-arguments pourraient être invoqués en réponse à tes arguments?

⁵⁴ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter, op. cit.*, p. 100.

ACTIVITÉS 3 ET 4

1- ÉLÉMENTS À RETENIR POUR POUVOIR FAIRE DE L'IRONIE COMME POLYPHONIE :

2- UN TROPE EST

ET ON PEUT FAIRE DE L'IRONIE À L'AIDE DES TROPES SUIVANTS :

TROPE : _____

DÉFINITION : _____

TROPE : _____

DÉFINITION : _____
