



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

L'humour à l'école

Les représentations des enseignants à propos de l'humour dans leurs interactions avec les élèves

Mémoire professionnel

Travail de

David Piot

Sous la direction de

Marc Pidoux

Membre du jury

Didier Pasche

Lausanne,

Juin 2013

Table des matières

Remerciements	3
1. Introduction	4
2. Cadre théorique	5
2.1. Communication	5
2.2. Humour	8
2.2.1. Définition	8
2.2.2. L'humour vu par différents courants de pensée.....	8
2.2.3. Mise en perspective.....	11
2.2.4. Fonctions de l'humour du point de vue social.....	12
2.3. Rire	14
2.4. Comique	17
2.5. Interaction	18
3. Problématique	21
4. Recherche exploratoire	25
5. Démarche méthodologique	26
6. Résultats et analyse	27
6.1. Humour verbal	27
6.1.1. Observations.....	27
6.1.2. Entretiens	28
6.1.3. Analyse.....	29
6.2. Humour paraverbal	30
6.2.1. Observations.....	30
6.2.2. Entretiens	31
6.2.3. Analyse.....	31
6.3. Humour non verbal	32
6.3.1. Observations.....	32
6.3.2. Entretiens	32
6.3.3. Analyse.....	33
6.4. Rire	33
6.4.1. Observations.....	33
6.4.2. Entretiens	34
6.4.3. Analyse.....	36
6.5. Interactions	36
6.5.1. Observations.....	36
6.5.2. Entretiens	38
6.5.3. Analyse.....	39
7. Conclusion	39
7.1. Mise en perspective	39
7.2. Apports	42
8. Bibliographie	43
Résumé	46

Remerciements

Un mémoire professionnel ne peut se faire seul. Je tiens donc à remercier tout particulièrement :

- Marc Pidoux pour sa direction et ses conseils avisés qui m'ont permis d'aller au bout des choses ;
- Didier Pasche pour son expertise ;
- Alain Chaubert pour sa disponibilité, sa relecture et les nombreuses discussions autour, entre autres, du thème de l'humour ;
- Laetitia Ropraz pour sa disponibilité et son écoute ;
- Christelle, Fiona, Maude, Morgane, Nathalie et Sanja, mes camarades HEP, pour leur écoute, leur soutien et leurs conseils.

1. Introduction

Comme le démontre Ziv (1979, p. 46) dans une étude portant sur l'importance du sens de l'humour chez l'enseignant du point de vue d'élèves d'âge différent, la caractéristique «sens de l'humour» est considérée comme «très importante» pour plus de 20% des élèves de 6-7 ans et jusqu'à près de 60% pour les élèves de 16-17 ans. Cette constatation se retrouve pleinement dans nos souvenirs d'école. Des enseignants qui nous ont marqués positivement et dont on se rappelle, la plupart le sont grâce à leur sens de l'humour et à la vie qu'ils savaient insuffler à leur enseignement. Dans son introduction, Ziv (1979, p. 11) confie avoir « [...] pensé aux enseignants qui ont su nous éduquer sans être toujours graves et sévères. Ceux qui étaient aussi capables de voir le côté drôle des choses et qui partageaient avec nous ces points de vue en nous faisant rire.» Mais, si certains savaient détendre l'atmosphère des cours avec quelques blagues, paraître plus humains en pratiquant l'autodérision, d'autres, en revanche, usaient d'un humour mesquin, moqueur, ciblé sur un élève ou un groupe d'élèves. Les deux facettes de l'humour, soit constructif, soit destructif, sont intégrées au quotidien de l'enseignant dans sa relation pédagogique avec les élèves. Les diverses utilisations de l'une ou l'autre de ces formes d'humour au sein de la classe est un facteur important à prendre en considération dans une approche systémique de la classe, car de son utilisation peut dépendre : un climat de la classe propice aux apprentissages et un lien de confiance entre l'enseignant et l'élève sécurisé et sécurisant. Ce dernier point retient toute notre attention. Entretenir une confiance mutuelle entre enseignant et enseigné est primordial au regard du triangle pédagogique tel que défini par Houssaye (2000). Par le jeu des relations, elle conditionne l'accès aux savoirs des élèves ce qui lui confère une importance toute particulière dans cette institution qu'est l'école.

Nous pouvons donc légitimement nous poser la question suivante : l'humour a-t-il vraiment sa place dans un processus aussi important que la vie de la classe ? Ziv (1979, p. 12), dans son ouvrage consacré à l'humour en éducation, nous révèle que «l'humour en tant que moyen de communication peut faire tomber des barrières, rendre l'atmosphère plus agréable et créer certains liens.» De nombreuses études l'ont démontré (Foll, 2007, Garner, 2005, Guégan, 2008, Ziv, 1979), l'humour dans la relation pédagogique crée une ambiance favorable aux apprentissages, capte et maintient l'attention des élèves, suscite la motivation et favorise la créativité. Pour Baud (2010), l'humour est un outil multifonctions au service des

apprentissages, du développement cognitif et de l'éducation. Grâce à son sens de l'humour, l'enseignant peut combattre «l'ennui qui règne trop souvent dans une salle de classe.» suggère Escallier (2009, p. 111).

Paradoxalement, si l'usage de l'humour en éducation semble faire consensus, il existe très peu de recherches sur ce thème dans le domaine des sciences de l'éducation. Ce sont en effet principalement des théoriciens en philosophie et en psychologie qui se sont penchés sur l'humour et ses définitions. A ce jour, ce sujet reste encore très peu exploité et c'est l'une des raisons qui nous ont poussés à effectuer ce travail. Bien que Ziv (1979) ait interrogé l'influence d'une personne ayant un bon sens de l'humour ainsi que l'utilisation de l'humour pour diminuer l'agressivité et les tensions, améliorer l'apprentissage, contribuer à la créativité, il est resté très quantitatif. Nous avons voulu nous intéresser à son observation directe et qualitative dans la relation pédagogique.

Nous poursuivons à travers ce mémoire deux objectifs. Dans un premier temps, nous allons observer des moments d'enseignement et déceler les différents types d'humour utilisés par l'enseignant dans diverses situations. Nous nous appuyerons sur ces observations lors de la conduite d'un entretien avec des enseignants par rapport à leurs représentations de l'utilisation de l'humour avec les élèves. Puis, dans un deuxième temps, nous analyserons les entretiens en les confrontant aux théories de différents courants de pensée relatives à l'humour. Nous tenterons ainsi de répondre à la question suivante : comment les enseignants se représentent-ils l'utilisation de l'humour dans leurs interactions avec les élèves ?

2. Cadre théorique

2.1.Communication

Nous allons le voir tout au long de ce travail, l'humour et le rire s'inscrivent dans un processus communicationnel complexe et truffé de significations. Il nous paraît dès lors intéressant de nous arrêter quelques secondes sur les principes généraux qui régissent la communication humaine. En d'autres termes : qu'est-ce que la communication et pourquoi communiquons-nous ?

Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) présentent cinq axiomes qui sont les piliers de leur modèle de la communication :

Axiome 1 : « On ne peut pas ne pas communiquer ». Dans chaque situation, chaque être humain adopte un comportement qui va avoir valeur de message. Même ne rien faire et rester muet est un message.

Axiome 2 : « Les êtres humains usent de deux modes de communication, verbal et non verbal ». Nous y reviendrons et y ajouterons une dimension qui nous paraît importante.

Axiome 3 : « Toute communication présente deux niveaux de signification : le contenu informatif et la relation qui lie les interlocuteurs ». Chaque message renseigne sur ces deux facettes de la communication.

Axiome 4 : « La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires. ».

Axiome 5 : « Tout échange de communication comprend des éléments symétriques et complémentaires selon qu'ils se fondent sur l'égalité ou la différence ». La hiérarchisation présente dans le contexte qui nous intéresse ainsi que les différences entre statut et rôle seront repris ultérieurement.

De son côté, Winkin (2000, p. 197), propose cette définition de la communication : « C'est un système de comportement intégré qui calibre, régularise, entretient et par là, rend possible les relations entre les hommes ». Watzlawick, Beavin et Jackson (1972, p. 16) rejoignent Winkin lorsqu'ils considèrent « les deux termes, communication et comportement, comme étant pratiquement synonymes ». Pour ces derniers, l'étude de la communication humaine peut se subdiviser en 3 domaines (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972, p. 30) :

- a) La syntaxe. C'est le domaine du théoricien de l'information qui ne s'intéresse pas au sens du message, mais au codage, aux canaux de transmission et autres propriétés statistiques du langage.
- b) La sémantique. Nous entrons ici dans la problématique du sens donné aux symboles de la communication. Ce sens doit être donné et compris conjointement par l'émetteur et le récepteur du message.

- c) La pragmatique. C'est dans ce domaine que le comportement des individus entre en jeu. Nous trouvons donc ici la partie non verbale de la communication ainsi que tout ce qui est lié au contexte.

La notion de contexte a aussi été traitée par Winkin. Il précise qu'une des causes majeures de l'échec à la communication se situe au niveau du contexte. Selon lui, « il n'y a pas un contexte, mais des contextes qui tendent vers une uniformisation lorsqu'ils sont mis en communication » (Winkin, 2000, p. 128). Cependant, précise Winkin, cette uniformisation ne se réalise jamais à 100%. Il persiste toujours une divergence des postulats qui régissent la production et donc la compréhension des messages notamment à cause des règles de codage explicites ou implicites.

Si Watzlawick, Beavin et Jackson ont défini la communication grâce à leur modèle, Myers et Myers (1990, p. 14) nous renseignent sur les buts de la communication. Ils en dégagent cinq :

- Nous communiquons pour découvrir qui nous sommes et apprendre à nous connaître davantage ;
- Nous communiquons pour connaître le monde qui nous entoure ;
- Nous communiquons pour partager ce monde avec celui des autres ;
- Nous communiquons pour persuader ou influencer les autres ;
- Nous communiquons pour nous amuser, pour nous détendre et pour nous distraire des autres formes de communication énumérées ci-dessus.

Nous constatons dans un premier temps que le thème qui nous intéresse, l'humour, sied à merveille au dernier but. Communiquer par l'humour nous amuse, nous détend et nous distrait. Nous allons nous efforcer d'aborder un peu plus en profondeur le concept d'humour afin de voir à quel point son utilisation peut aller au-delà de l'amusement. Et si l'humour n'était pas qu'une franche rigolade ?

2.2. Humour

2.2.1. Définition

«De l'impossibilité de définir l'humour» (Escarpit, 1961, cité par Ziv, 1979, p. 17). Tel est le titre de l'introduction du livre «L'humour» de Robert Escarpit. Et en effet, définir clairement ce qu'est l'humour n'est pas chose aisée. Guy Bedos a dit : « définir l'humour, c'est prendre le risque d'en manquer ». A l'instar de cet éminent humoriste français, nombreux ont été les intellectuels appartenant à différents courants de pensée à s'être penchés sur ce terme au fil des années. De cette diversité des approches, il en résulte que l'humour est un terme polysémique dépendant de la lunette avec laquelle nous l'observons. Nous allons tenter, par la suite, d'en exposer les thèses principales.

La genèse de ce terme est à chercher dans l'humeur, notion médiévale qui désignait les fluides corporels que sont le sang, la lymphe et la bile (Lambotte, 2012) influençant les tempéraments individuels (Auroux, 2002). Au fil du temps, la signification du terme a subi une évolution dans l'extension de son domaine de définition. Pour Godin (2004, p. 590) l'humour, c'est «l'art de traiter gravement par le biais des productions de l'esprit (parole, musique, dessins, peinture) des choses légères». Il s'oppose à l'ironie qui, toujours selon Godin (2004, p. 590), «traite légèrement des choses graves». Dans le Robert (2008, p. 664), nous trouvons à l'entrée humour la définition suivante : « forme d'esprit qui consiste à dégager les aspects plaisants et insolites de la réalité, avec un certain détachement ». En tant que forme d'esprit, il faut comprendre l'humour comme une création intellectuelle consciente se servant de deux moyens de communication que sont le langage et le corps.

2.2.2. L'humour vu par différents courants de pensée

Comme dit précédemment, des théoriciens provenant d'horizons différents ont tenté de définir l'humour. Il en ressort trois courants principaux : l'approche psychanalytique, l'approche sociale et l'approche cognitive (Ziv, 1979).

Approche psychanalytique

Freud, dans son approche psychanalytique, met en cause la société et ses normes qui nous empêchent d'exprimer ouvertement nos pulsions agressives et sexuelles. Chaque être humain doit donc dépenser de l'énergie afin de contenir ses pulsions. Le rôle de l'humour réside en un détournement de l'expression de ses pulsions. En utilisant l'humour, on peut les dévoiler au grand jour. C'est une manière de passer outre la censure. L'énergie, tantôt utilisée pour réprimer ses pulsions, est alors libérée sous forme de rire. L'humour est source de plaisir, car il nous épargne une dépense affective. Dans son ouvrage, Freud (1905) ajoute que l'utilisation de l'humour est non seulement au bénéfice d'un plaisir, sur la « jouissance humoristique caractérisée par l'épargne énergétique de l'évitement de certains détours » (Kaufmann, 2003, p. 206), mais il possède aussi quelque chose « de sublime [qui] tient évidemment au triomphe du narcissisme, à l'invulnérabilité du Moi qui s'affirme victorieusement [et qui] se refuse [...] à se laisser imposer la souffrance par les réalités extérieures [...], bien plus, il fait voir [qu'elles] peuvent même lui devenir source de plaisir. » (Kaufmann, 2003, p. 206). Freud (1905) distingue : le mot d'esprit, le comique et l'humour en fonction de la nature du mécanisme tentant de lever l'inhibition et braver l'interdit. Parallèlement à Freud, l'écrivain, théologien et philosophe danois Kierkegaard définit l'humour comme un besoin de domination : «L'humour répond toujours à l'absurde en permettant, grâce à une plaisanterie, de vaincre les émotions et de transformer ainsi la souffrance en un comportement distant et dominateur» (Lambotte, 2012). Cette position étaye les propos de Freud sur l'aspect narcissique du procédé humoristique.

Approche sociale

L'approche sociale de l'humour a été incarnée par le philosophe français Henri Bergson. Pour Bergson, l'être humain rit d'une chose qui n'est pas conforme à la norme et qui ressemble à «du mécanique plaqué sur du vivant» (Bergson, 2010). Cette notion définit le comique (Bergson préfère le terme comique à humour) comme purement intellectuel ; les émotions ou les pulsions ne rentrant pas en ligne de compte. Ce qui inscrit les théories de Bergson dans une approche sociale de l'humour est la notion de norme construite et reconnue par un groupe d'individu. Pour le philosophe, il y a humour, car nous reconnaissons un agissement inverse à la norme, c'est ce qu'il appelle l'incongruité. L'agissement anormal étant considéré comme le

mécanique et le vivant étant la norme. Mais pour que nous reconnaissons cette transgression de la norme et donc que le processus humoristique se mette en marche, deux conditions doivent être remplies : nous devons être capables de reconnaître la norme et nous devons y adhérer. Ce sont ces deux conditions qui inscrivent les propos de Bergson dans cette approche sociale. Non seulement pour comprendre l'humour nous devons appartenir à un groupe social régi par des principes, mais nous devons aussi les comprendre et y adhérer afin d'entrevoir le moment où ils sont transgressés. Cette approche laisse entrevoir deux cas de figure. Prenons pour exemple deux situations qui se déroulent dans un bureau. Des collègues sont en train de travailler et le patron est sur le point de conclure un contrat avec un client.

Exemple 1 : une employée arrive dans le bureau en étant déguisée, car c'est son anniversaire. Cette employée va, de par son déguisement, créer un décalage entre ce que la norme attend d'elle et ce qu'elle montre réellement à cet instant. Cette personne a, selon Bergson, plaqué du mécanique (l'action de se déguiser) sur le vivant (sa vie sur son lieu de travail). Les réactions à cette entrée déguisée peuvent être multiples : du point de vue du patron ou du client, il est fort à parier qu'ils vont être capables de percevoir l'agissement inverse à la norme, mais entre l'adhésion et la non-compréhension du geste, il y a une limite qui dépendra du contexte. Analysons maintenant la situation avec une autre lunette, celle des collègues. Se rendant compte du décalage et adhérant au concept de déguisement – donc remplissant les conditions pour qu'il y ait humour – ils risquent fort de réagir positivement et de rire à la blague. Ce rire sera un rire de communion interne au groupe social désigné, un « rire avec ».

Exemple 2 : une personne arrive dans le bureau pour un entretien d'embauche habillée comme à l'accoutumée dans un style moderne et décontracté sans savoir qu'un style strict est exigé dans l'entreprise. Ici aussi il y aura transgression de la norme, mais de manière non volontaire, car elle n'est pas connue. Il en résultera vraisemblablement aussi un rire des collègues, mais qui sera un « rire contre » une manière de se moquer afin de rétablir l'ordre social. Nous reviendrons sur le « rire avec » et le « rire contre » sur le chapitre consacré au rire.

Ces deux exemples laissent entrevoir l'étendue des variables qui ont trait à l'humour et au rire. Cette pluralité s'explique par le fait que, d'un point de vue social, la communication humaine s'exprime dans un contexte global.

Pour Bergson, le rire est une «anesthésie momentanée du coeur» (Bergson, 2010, p. 4), car contrairement aux psychanalystes, il pense que pour qu'il y ait rire, il faut que les émotions soient, l'espace d'un instant, mises de côté et que la personne se libère de la tension provoquée par le comique. C'est ce qu'il appelle la résolution de l'incongruité.

Approche cognitive

Troisième approche : l'approche cognitive. Elle se distingue des deux approches précédemment citées par le fait qu'elle place le cognitif au centre de la compréhension de l'humour. L'humour est alors considéré comme un jeu de l'esprit lors duquel on place son interlocuteur face à un problème qu'il doit mentalement résoudre. Les calembours et les contrepèteries sont les exemples qui illustrent le mieux cette approche. Le récepteur du message doit réaliser des opérations mentales afin de comprendre le message humoristique de son interlocuteur. C'est de cette résolution et du plaisir qu'elle procure que naît le rire. Pour expliquer le phénomène, Koestler, romancier, journaliste et essayiste hongrois, reprend le concept de frustration émis par Freud : l'humour crée une tension, une attente qui devient frustrante. Il utilise la métaphore d'un ballon qui se gonfle au fur et à mesure qu'une situation humoristique se met en place et qui explose suite à une chute certes inattendue, mais logique. Pour Koestler, la catégorisation de l'humour se fait également en trois ensemble : la satire, le non-sens et le mot d'esprit.

2.2.3. Mise en perspective

Ziv (1979) avoue ne pas pouvoir trancher entre ces trois approches, il estime qu'elles sont toutes recevables. Il ajoute cependant que l'humour dépend de trois variables : la capacité qu'a un individu de créer de l'humour, la capacité qu'a un individu d'apprécier cet humour et sa disposition (entendez par là sa réceptivité au moment de la production). En ce qui nous concerne, nous allons nous attacher principalement au courant social dans ce mémoire professionnel. En effet, l'étude de l'humour dans la dynamique d'une classe et des relations

qui sont en jeu suggère cette dimension sociale et permettra, à notre sens, de mieux mettre en lumière les différentes observations.

Dans une perspective interactionniste de l'humour, il est intéressant de faire un détour par la linguistique et l'interaction verbale pour mieux comprendre le concept d'humour. Chabanne (1999), dans son article consacré à l'interaction verbale humoristique précise que l'intérêt théorique et méthodologique à entrevoir l'humour via l'approche de l'interaction verbale est « qu'en élargissant le point de vue linguistique, elle permet de prendre en compte dans le modèle du processus interprétatif des faits sémiotiques qui jusque-là restaient ignorés ou plutôt négligés » (Chabanne, 1999, p. 1). Cet élargissement de point de vue va s'intéresser non pas qu'au message humoristique, mais aussi au matériel linguistique mis en œuvre. Chabanne distingue donc trois types de matériel : le verbal, le paraverbal et le non verbal. Le matériel verbal représente tous les niveaux phonétiques, syntaxiques et lexicaux de la création humoristique. Il est le sens le plus commun. Le matériel non verbal est l'opposé du précédent. Il regroupe tous les artifices qui ne sont pas liés à la parole. Ce sont entre autres tous les gestes et les mimiques du visage. Le troisième et dernier matériel défini par Chabanne concerne le paraverbal et c'est à notre sens un point important à mettre en avant. Le paraverbal est l'ensemble des signaux qu'un passage de l'oral à l'écrit ne pourrait pas transcrire. En d'autres termes, « le verbal serait ce qu'une transcription écrite conserve des phénomènes langagiers ; le paraverbal serait ce que seul un enregistrement au magnétophone pourrait enregistrer, mais que l'écrit ne retient pas » (Chabanne, 1999, p 3). Ces phénomènes sont la prosodie, la vitesse d'élocution, les différentes pauses, les différentes caractéristiques de la voix et les particularités de prononciation. Ces éléments nous paraissent primordiaux dans une vision globale du phénomène humoristique et pour sa compréhension dans les interactions, entre autres, avec les élèves.

2.2.4. Fonctions de l'humour du point de vue social

Pour Garitte & Legrand (2003, p. 229), «L'humour s'exprime et trouve son sens véritable dans son rapport à autrui». Cette vision inédite pose des interactions interindividuelles comme condition à l'humour. Dans le métier d'enseignant, les interactions sont omniprésentes, nous allons nous y intéresser plus tard. Les auteurs de cet article sur les compétences humoristiques

et sociales chez les enfants de 8-10 ans décrivent les fonctions de l'humour dans les relations via (Garitte & Legrand, 2003, p. 229) :

- des facteurs interactifs : l'humour sert de lubrifiant aux interactions sociales. Il rend les interactions plus plaisantes ;
- des facteurs émotionnels : ce qui nous fait rire nous fait moins peur. L'humour intervient dans les stratégies de coping, nous précisons ce terme ;
- des facteurs sociaux : l'individu usant d'humour étant potentiellement plus développé socialement, car plus populaire. L'humour permet une formulation socialement acceptable des sentiments d'hostilité et d'agression. Il permet également d'assouplir un style autoritaire ;
- des facteurs personnels : l'humour favorisant l'ouverture aux autres et à contrario, les enfants considérés par leurs pairs comme peu drôles sont des enfants isolés.

Un individu capable de s'adapter à un environnement social est, pour Garitte & Legrand (2003), un individu qui soit crée de l'humour, soit le reconnaît comme tel. *Stricto Sensu*, cette assertion soulève quelques questions qui sont adjacentes au thème de ce mémoire professionnel : qu'en est-il de l'élève qui ne reconnaît pas comme tel l'humour de son environnement, à savoir l'humour utilisé en classe ? Un enfant de 4e primaire peut-il comprendre et donc reconnaître l'humour d'un enseignant ? Encore une fois, les études à ce sujet sont peu nombreuses, mais on sait que l'évolution du développement de l'humour chez l'enfant suit la courbe du développement du langage (Garitte, 2008, Bellenger, 2008). La compréhension du premier étant dépendante de la compréhension du second. Bien que, comme nous l'avons vu, la communication humaine n'est pas que verbale, nous dégagons ici un point crucial dans la compréhension du message humoristique : l'accès à la langue. La réalité des classes actuelles au niveau de la multiplicité des élèves allophones nous pousse à penser que la réception de l'humour de l'enseignant souffre de cette «mauvaise maîtrise» des codes linguistiques de la langue scolaire. Nous relèverons en outre que l'acquisition de procédés langagiers complexes tels que la métonymie, la métaphore, les expressions idiomatiques ou le sens figuratif intervient tardivement dans le développement langagier de l'enfant. Zufferey (2008, p. 7) précise qu'« avant l'âge de 10 ans, les enfants ont beaucoup plus de mal à interpréter le sens figuratif d'expressions non littérales lorsqu'elles sont présentées hors contexte, que lorsqu'elles le sont ». Nous pouvons donc en déduire que la

compréhension de l'ironie est un processus qui certes débute chez l'enfant, mais qui demande du temps afin d'en saisir toutes les subtilités. Chaminaud, Laval et Bernicot (2006) ont démontré que les enfants de 10 ans ne comprennent pas les implicatures avec inférences ironiques (fournir des propos contradictoires afin d'exprimer l'inverse de ce que l'on pense) et que seuls les adultes de leur étude ont atteint le score significatif de 75% de compréhension.

2.3. Rire

Faire de l'humour n'est ni anodin, ni gratuit, ni désintéressé. Chaque individu s'y essayant le fait pour recevoir une réponse : le rire. Dans l'*Encyclopædia Britannica*, Koestler (2012) définit l'humour comme «a type of stimulation that tends to elicit the laughter reflex» (un type de stimulation qui tente de provoquer le rire réflexe). Ainsi, humour et rire sont intimement liés. Koestler poursuit en expliquant que l'humour est la seule forme de communication dans laquelle un stimulus d'un haut niveau de complexité produit une réponse stéréotypée, prévisible au niveau d'un réflexe physiologique. C'est pourquoi le rire peut être considéré comme un indicateur d'un humour compris. Il est à ce titre souvent utilisé dans les recherches à ce sujet comme indicateur. Cet indicateur fut utilisé au XVI^e siècle dans la bourgade de Valladolid. En 1550, une commission espagnole se réunit dans cette ville du nord de l'Espagne afin de déterminer si les Indiens d'Amérique sont des êtres humains : s'ils ont une âme. A cette époque, les colons espagnols adoptaient l'assertion d'un de leur contemporain français, Rabelais : «Le rire est le propre de l'homme». Ardent défenseur des droits des Amérindiens, Bartolomé de Las Casas, décide de soumettre des bouffons de la cour à la vue des colonisés. Son plan est le suivant : s'ils rient, l'expérience montrerait qu'ils ont une âme. Hélas, bien loin du contexte espagnol du XVI^e siècle, les Amérindiens ne rirent pas aux pitreries des bouffons. Ils n'avaient en effet pas tous les codes pour déchiffrer le message des joyeux drilles. Voyant son plan échouer, Las Casas dépité s'en alla et trébucha. A la vue de ce prêtre dominicain s'étalant de tout son long, les Amérindiens éclatèrent de rire. Las Casas venait de sceller leur sort.

Depuis toujours, le rire a intéressé les savants et les scientifiques de tous les horizons : Platon, Aristote, Descartes, Hobbes, Kant, Schopenhauer, Darwin, Freud, Bergson, ... (Provine, 2003). En écho à Koestler (2012), Comte-Sponville (2001, p. 513) définit le rire comme une

«espèce de réflexe». En effet, bien que le rire soit un «mouvement involontaire et joyeux du visage et du thorax face au comique ou au ridicule [...], on ne rit, presque toujours, que pour autant qu'on a compris quelque chose». Ceci recoupe l'avis de Bellenger (2008) sur l'identité culturelle de l'humour ainsi que les théories sociales de l'humour. En s'intéressant à la physiologie du rire, on constate qu'il est constitué d'un «ensemble de manifestations physiologiques soudaines (contraction du visage et du ventre, expirations saccadées et sonores) [...]» (Godin, 2004, p. 1157). Ces indications observables donnent au rire son caractère stéréotypé (Provine, 2003), mais il n'est ni rigide, ni identique d'un individu à l'autre. Provine (2003) définit le rire par le terme de «chant humain» par analogie aux cris des animaux ou aux chants des oiseaux. On peut donc en déduire, et les observations le prouvent, que le rire de l'Homme peut varier en intensité, en séquence ou en sonorité.

Tout comme le sujet de l'humour, divers auteurs ont tenté de classifier le rire afin de mieux le cerner. Dans son approche communicationniste, Bellenger (2008) a classifié le rire selon six critères :

- Le rire agressif : présent pour faire du mal, ridiculiser ;
- Le rire défensif : rire pour montrer que l'on n'est pas touché par la situation (sincèrement ou non) ;
- Le rire sexuel : afin de provoquer le plaisir sexuel de manière symbolique ;
- Le rire cérébral : issu de jeux de mots, d'expressions, d'absurde ;
- Le rire social : recherche de la supériorité sur les autres ;
- Le rire régulateur : celui qui autorise la transgression des règles et des normes.

Dans cette classification nous retrouvons les grandes lignes des courants intellectuels précités telles que le désir sexuel avancé par Freud, la transgression des règles et des normes qui fait écho aux théories de Bergson, etc.

Dans son travail de Master en anthropologie, Pasqueron de Fommervault (2012) propose une autre classification qui nous paraît intéressante. Sa recherche a pour sujet le rire et l'humour comme carrefour de deux processus identitaires que sont la socialisation et l'individuation. Regroupant les propos de Lorenz, Beaudet, Mauss ou Alexander sur le rire et l'humour d'un

point de vue sociologique et anthropologique, Pasqueron de Fommervault (2012) distingue trois types de rires : Le rire avec, le rire contre et le rire de soi.

Le rire pour communier : « Rire avec l'autre ». Lorsque deux personnes rient, il y a forcément un lien entre les interlocuteurs. Dans le cas du rire avec l'autre, ce lien favorise l'appartenance au groupe, il le renforce. Il en est même un prérequis. Pasqueron de Fommervault parle alors de « connivence en tant que condition préalable de l'existence de l'humour » (Pasqueron de Fommervault, 2012, p. 53). Du point de vue social, les interlocuteurs possèdent les clés de compréhension communes afin de comprendre et d'apprécier l'humour produit. Le rire est alors un moment de « partage [qui] résulte non seulement de référentiels communs, mais aussi d'un désir commun de rire ensemble » (Pasqueron de Fommervault, 2012, p. 57).

Le rire pour exclure : « Rire de/contre l'autre » est l'opposé du rire précédemment décrit. Pour Pasqueron de Fommervault (2012, p. 58) il est « un moyen de manipuler son statut social et celui des autres ». Certains rires peuvent avoir pour but « d'exclure l'autre en le mettant dans des situations infamantes ». C'est une lutte de pouvoir qui s'exprime ici, l'humour a pour but une prise de pouvoir par un phénomène de vases communicants : celui qui « rit de » prend le dessus sur celui dont on rit. Cette facette du rire peut être extrêmement subtile et ses significations peuvent être ambiguës. En effet, une manière de montrer sa différence et sa supériorité peut être une moquerie directe envers un individu, mais peut aussi s'exprimer par l'absence de rire à une blague. En outre, le contexte de production humoristique est très important : deux individus peuvent se moquer l'un l'autre dans un jeu de langage que les observateurs doivent appréhender au second degré. Comme vu précédemment, cette forme de rire peut être perçue comme « la résolution d'une incongruité, mais cette résolution peut devenir un véritable châtiment qui punit ses victimes et renforce le lien des agresseurs » (Pasqueron de Fommervault, 2012, p. 60). Provine (2003, p. 10) parle de la double fonction sociale du rire : « il peut servir de lien pour rassembler ou d'arme pour humilier ou exclure ses victimes ».

Le rire pour éviter le conflit ou pour ne pas pleurer : « Rire de soi ». Nous nous intéressons ici à la fonction cathartique du rire qui permet de relativiser, de surmonter la colère ou la tristesse. Cette partie nous permet d'introduire un nouveau concept relatif à l'humour : le coping. A l'origine, utilisé en psychologie animale pour les réactions d'attaque, de fuite,

d'inhibition de l'organisme face à une situation aversive, ce terme fut repris en 1978 par Lazarus et Launier qui le définissent comme un « processus d'interaction entre l'individu et la situation stressante » (Sordes-Ader, Fsian, Esparbes, Tap, 1995, p. 166). En réponse à une situation stressante, un individu peut utiliser l'humour avec comme but l'évitement de l'événement indésirable. Pasqueron de Fommervault parle de l'autodérision de manière plus grave puisqu'elle l'a défini comme une « arme de défense capable de rendre supportable l'insupportable et ainsi d'éviter les tensions que susciterait nécessairement une situation de crise dans laquelle on est soi-même impliqué » (Pasqueron de Fommervault, 2012, p. 70).

Cette classification nous semble pertinente dans notre approche pédagogique de l'humour et du rire, car elle cadre la totalité des rapports sociaux que les enseignants peuvent avoir avec leurs élèves. Rire ou faire rire est, selon Pasqueron de Fommervault (2012, p. 52) « un acte social qui participe à l'élaboration des relations et des structures sociales ». Cette vision fait écho à notre choix de nous focaliser sur les fonctions sociales de l'humour. Pour Pasqueron de Fommervault (2012), l'importance du référentiel, de la norme comme le disait Bergson, est primordiale. De l'adhésion ou non au référentiel dépend l'inclusion ou l'exclusion d'un individu. En d'autres termes « si le rire avec renforce la cohésion du groupe, le rire de ou rire contre se base sur l'exclusion d'un individu » (Pasqueron de Fommervault, 2012, p. 58). C'est ici toute l'organisation de la société et par extension de la classe qui peut être cristallisée via ce processus humoristique.

2.4. Comique

Comme Bergson (2010), Morfaux & Lefranc (2005, p. 237) font correspondre les termes «humour» et «comique». Dans leur définition du concept d'humour, ils écrivent que l'humour est une «sorte de comique». Nous allons utiliser cette ressemblance afin de définir plus précisément le concept d'humour tel qu'utilisé dans ce travail. Nous nous appuyons aussi sur Marpeau (2012) qui, à l'instar de Koestler, définit le comique comme suscitant «le rire chez le lecteur ou le spectateur». Bergson (2010, p. 2), dans son ouvrage intitulé *Le rire - essai sur la signification du comique*, insiste sur le fait qu'il «n'y a pas de comique en dehors de ce qui est proprement humain ou doué d'intelligence». En effet, il s'appuie sur le syllogisme suivant : pour avoir du comique, il faut qu'il y ait un sens ; or pour donner du sens, il faut de l'esprit ; et seul l'être humain possède un esprit ; donc seul l'être humain est capable d'engendrer

consciemment et de comprendre du comique. L'homme est donc non seulement un animal qui sait rire, mais aussi un animal qui fait rire. Bergson est un défenseur des théories sociales du comique lorsqu'il dit que «notre rire est toujours le rire d'un groupe». Pour lui, le milieu naturel de la production du comique - et donc du rire - est la société. Il va plus loin en affirmant que le rire a une «fonction sociale». Ceci va dans le sens de ce qui a été énoncé précédemment sur le caractère culturellement contextualisé de l'humour ainsi que les implications au niveau éducatif.

Les définitions du comique dans la littérature proposent de s'intéresser à un terme de la même famille : la comédie. Ce genre littéraire, théâtral, cinématographique et télévisuel met en scène des personnages s'inscrivant dans le registre de l'humour. De là à affirmer que devant ses élèves l'enseignant est en représentation théâtrale, il n'y a qu'un pas que Rousseaux (2003, p. 95) a franchi : «l'acte d'enseigner est un acte de haute communication, c'est un moment où la personne de l'enseignant se trouve, proprement, en représentation». Dans son ouvrage sur la classe vue comme une scène de théâtre, Rousseaux précise qu'il y a beaucoup d'analogies possibles entre les métiers de la scène et le métier d'enseignant. Pour lui, «la plus importante reste celle d'enthousiasmer un public, c'est-à-dire de lui donner, selon le cas, le frisson (parfois tragique) du mystère de la vie ou celui du bonheur d'apprendre» (Rousseaux, 2003, p. 18).

2.5. Interaction

Sa position d'homme de théâtre donne à Rousseaux un point de vue particulier sur la relation maître/élèves par analogie à la relation comédien/public. Il souhaite que les professionnels prennent «conscience que le métier d'enseignant ne consiste pas d'abord à servir des disciplines, mais à servir des élèves [...]» (Rousseaux, 2003, p. 18) et il poursuit en s'intéressant à la formation des enseignants : il faut une « [...] réflexion autour de la formation des maîtres afin de la rendre soucieuse de promouvoir l'importance de la relation éducative dans la pratique de la classe» (Rousseaux, 2003, p. 99). Nous allons tenter de définir cette relation éducative, ces interactions maîtres/élèves qui comme le précisent Bergson (2010), Garitte & Legrand (2003) sont constitutives de l'humour.

Nous préférons le terme «interaction» à celui de «relation», car il évoque la notion de «relation dynamique et d'échange d'information entre deux individus ou entre plusieurs individus à l'intérieur d'un groupe» (Raynal & Rieunier, 2010, p. 245). Dans son ouvrage sur la relation éducative, Postic (2001, p. 157) définit l'interaction comme un « processus d'adaptation interpersonnelle mis en œuvre ou refusé par l'enseignant ». Nous sommes bien ici en face d'une communication bidirectionnelle caractérisée par une adaptation réciproque des acteurs (des sujets) en interaction. Précisons que, selon Postic (2001, p. 157), « dans toute interaction, le mécanisme d'adaptation des sujets est réciproque. [...] Cependant, dans la communication éducative, l'enseignant garde la position centrale et détient l'initiative de la régulation des échanges ». Nous pointons ici un aspect central de l'enseignant et sur le pouvoir qu'il exerce grâce à son rôle et son statut. Ces deux caractéristiques propres à chaque sujet, en l'occurrence l'enseignant et l'élève pour ce qui nous intéresse, sont, selon Postic (2001), les déterminants de la relation éducative. Ces deux notions sont complémentaires, mais distinctes. Postic (2001) définit le statut comme une position. Elle dégage tout un système de hiérarchie. Dans le cas scolaire, cette position nous est attribuée par l'institution. En un moment précis, il y a un enseignant ainsi que des élèves et un système hiérarchique est mis en place dans lequel l'enseignant a le pouvoir. Le rôle quant à lui est le panel des comportements et des valeurs attendus par la société de la personne qui occupe une position définie dans le système hiérarchique. Si le statut est rigide, le rôle revêt un caractère plus souple. En effet, le rôle d'un enseignant est parfois de rappeler à l'élève les positions hiérarchiques qui sont les leurs et parfois de « s'abaisser » au niveau de l'élève. Le pouvoir que l'institution met entre les mains de l'enseignant en lui conférant son statut est défini par Postic (2001, p. 202) comme la « nature de l'influence exercée par un individu ou un groupe qui dispose des moyens de pression tels qu'il peut obtenir de l'autre une action que celui-ci n'aurait pas accomplie spontanément ». Pour ce faire, celui qui détient le pouvoir peut se servir de sanctions positives ou négatives qui peuvent être mises en œuvre à un niveau physique ou affectif (psychologique).

Dans le fonctionnement de la relation maître/élèves, Postic rappelle que le groupe classe est l'entité constituante de l'interaction. Il précise aussi qu'il n'y a jamais de relation pure entre le maître et un élève ou un groupe d'élève, cette relation est « toujours affectée par la présence, même silencieuse, du groupe de pairs autant que par le type d'intervention de l'enseignant » (Postic, 2001, p. 137). La définition du groupe classe que Postic emprunte à Herbert nous

paraît intéressante pour mieux définir les différentes interactions que l'on peut rencontrer en classe. La voici sous forme de tableau établi par Herbert (1964). Les deux dernières entrées ont été proposées par Giriat (1979, cité par Postic, 2001) :

CARACTERISTIQUE	IMPLICATION(S)
Un groupe classe, c'est	
Un seul individu adulte	Rapport adulte-enfant, image de l'autorité, difficile équilibre entre distance et proximité dans l'exercice du rôle de l'enseignant
En rapports réguliers	Horaire, routines à établir, contrat didactique
Avec un groupe	Dynamique dans le groupe, organisation sociale de la classe
D'enfants	Univers de l'élève, amis, famille, intérêts personnels
Dont la présence est obligatoire	Motivation
Ils sont réunis dans le but de s'instruire	Programmes, activités d'apprentissage à gérer, difficulté de garder le cap sur les savoirs visés, animation du groupe
Dans un milieu fonctionnel, l'école	L'école et la classe comme milieu de vie pour l'enfant, contexte de la relation et des interactions maître/élèves

Nous le voyons ici, les interactions qui ont lieu au sein du groupe classe ont des caractéristiques bien spécifiques. D'une part, cette rencontre s'effectue entre adultes et jeunes ce qui implique différentes tensions. Les mondes dans lesquels vivent les deux acteurs sont

totallement différents. Les représentations et les attentes des uns et des autres sont parfois très différentes. Deuxièmement, cette rencontre n'est pas issue d'un choix. Ni les élèves ni les enseignants n'ont eu le choix d'interagir ensemble. L'enseignant est imposé à l'ensemble des élèves qui constitue la classe et les élèves sont, moyennant quelques aménagements, imposés à l'enseignant. Troisièmement, l'interaction est obligatoire. Les deux moteurs de la relation pédagogique doivent interagir. Une absence d'interaction d'une part comme de l'autre mettrait en marche un processus de supervision. Enfin, quatrièmement, cette rencontre est caractérisée par une distance hiérarchique forte entre, comme dit précédemment, adulte/jeune, mais aussi enseignant/enseigné. On constate toute une série d'écarts liés aux différences de génération, aux rapports personnels, à la subordination ou aux différences qui existent entre les compétences de chacun dans le cadre de la vie scolaire.

L'interaction dans le milieu scolaire est quelquefois appelée relation pédagogique. Au sens strict dans la littérature, la relation pédagogique s'entend par le biais d'une triple relation entre les trois pôles du triangle pédagogique (Houssaie, 2000) que sont l'enseignant, l'élève et le savoir. Ces relations sont bidirectionnelles. Prenons par exemple l'axe reliant les sommets enseignant et savoir. Non seulement le savoir influence le comportement de l'enseignant en lui imposant des concepts à maîtriser, des règles à s'approprier, mais l'enseignant peut agir sur le savoir notamment dans les choix qu'il opère lors de la transposition didactique (Chevallard, 1985). Dans ce travail de mémoire, nous allons nous intéresser à l'axe qui se situe dans le domaine socioaffectif : l'axe enseignant-élève. Ce qui caractérise ce domaine c'est que les relations qui en découlent donnent le cadre à la relation pour apprendre.

3. Problématique

Nous allons ici exposer et synthétiser les différents choix que nous avons opérés afin de mener à bien ce travail de mémoire, car comme vous pouvez le constater, les significations que peuvent emprunter les deux axes de cette recherche (humour/rire – interaction) empruntent des chemins différents selon le point de vue.

Comme dit précédemment, nous nous contenterons d'entrevoir l'humour par la lunette sociale telle que définie par Bergson (2010) ou Garitte et Legrand (2003) concernant les fonctions

sociales de l'humour. Ce choix est motivé, entre autres, par les propos de Duru-Bellat et Van Zanten (2007, p. 7) : « la sociologie de l'éducation s'attache de plus en plus à ouvrir la « boîte noire », pour comprendre par quels processus et à travers quelles interactions sont produites ces grandes tendances que la « macrosociologie » met en exergue [...]. L'intérêt se déplace vers [...] les relations dans la classe [...] ». En tant que production de discours (verbal ou non) dans une relation maître-élève(s), l'humour s'intègre tout particulièrement dans une approche sociale des rapports entre acteurs de la classe. Afin de mieux catégoriser l'humour que nous tenterons d'observer et dans un souci de clarté, nous avons pris le parti de catégoriser l'humour selon les travaux de Chabanne (1999) différenciant l'humour verbal, l'humour paraverbal et l'humour non verbal. Cette catégorisation nous semble précise et convient à notre sens à l'ensemble des éléments humoristiques que nous pourrions rencontrer dans un moment d'enseignement. Cette catégorisation suggère l'observation de faits dénués de jugement de valeur ce qui nous intéresse tout particulièrement.

Du point de vue du rire, nous avons décidé de nous focaliser sur la catégorisation inspirée par Pasquero de Fommervault (2012) à savoir la distinction entre le « rire avec », le « rire contre » et le « rire de soi ». Comme dit précédemment, cette classification cadre à notre sens la totalité des rapports sociaux de type humoristes que les enseignants peuvent avoir avec leurs élèves. Nous nous trouvons donc à la croisée entre l'approche sociale plébiscitée via le concept d'humour et les interactions (rapports sociaux) qui interviennent dans le cadre de la classe.

Du côté des interactions, nous nous sommes appuyés sur la définition du groupe classe que Postic (2001) emprunte à Herbert (1964) et Giriat (1979). De cette définition nous avons retiré les points cruciaux suivants relatifs à la production du discours humoristique :

- Qui sont les acteurs ? (Un seul individu adulte en rapport avec un groupe d'enfants)
- Dans quel endroit la production se situe-t-elle ? (Dans un milieu fonctionnel, l'école)
- Quand la production se situe-t-elle dans le temps scolaire ? (En rapports réguliers et dans le but de s'instruire)

Nous avons volontairement éludé la question du comment, car elle s'inscrit dans les domaines de la production humoristique tel que définis par les concepts d'humour et de rire. Nous avons également décidé d'éluder le pourquoi de la production humoristique dans le cadre de

l'observation, car nous estimons que cette lunette est trop subjective. Nous la gardons cependant pour l'analyse de l'entretien, car elle nous semble pertinente dans ce sens.

A la lumière de ces différents choix et prises de position, nous sommes en mesure de vous présenter le tableau d'opérationnalisation des concepts tel qu'utilisé pour ce travail de mémoire :

Concept	Modalité	Indicateurs
Humour	Verbal	Blague / Witz
		Absurde / Non-sens
		Sarcasme
		Ironie
		Trait d'esprit / Calembour
	Paraverbal	Prosodie
		Débit
		Pauses
		Caractéristiques de la voix
		Particularités individuelles et collectives de la prononciation
	Non-verbal	Signes statiques / Posture
		Signes cinétiques lents
Signes cinétiques rapides		
Rire	Rire avec	Contenu neutre
		Qui : Tout le monde avec tout le monde
	Rire contre	Contenu ciblé sur une personne ou sur un groupe de personne
		Qui : 1 ou plusieurs contre 1 ou plusieurs
	Rire de soi	Contenu ciblé sur soi
		Qui : moi contre moi-même
Interactions	Acteurs	Enseignant - 1 élève
		Enseignant - 1 groupe d'élève
		Enseignant - la classe
	Lieu	A la place de travail
		Au pupitre
		A l'extérieur de la classe
	Comment	Verbal
		Non-Verbal
		Paraverbal

	Pourquoi (Pas pour observations)	Reprise du pouvoir
		Garder contrôle
		Détendre atmosphère
		Régler conflits
		Motiver
		Capter/Garder l'attention
		...
	Quand	Accueil
		Ouverture d'une activité collective
		Enrôlement des élèves dans la tâche
		Passation de consignes
		Mise au travail des élèves
		Entretien de l'activité des élèves
		Clôture de l'activité des élèves
		Mise en commun
		Transitions
		Sortie de la classe

Toutes ces considérations nous permettent de mieux entrevoir les caractéristiques des différentes composantes de ce travail de mémoire. D'un côté nous avons l'humour de l'enseignant qui peut emprunter plusieurs canaux de la communication. Cet humour va engendrer, ou non, du rire dépendamment du type de production, du contexte de production, de la réceptivité de l'auteur et du récepteur du message humoristique, etc. Tout ceci s'inscrivant dans un jeu complexe et bidirectionnel (action/réaction) de rapports sociaux au sein d'un groupe classe. C'est cette multitude de variables qui rendent ce travail à la fois complexe et fascinant. Un simple mot, un geste ou une pause dans le discours peut mettre en action une multitude de mécanismes au sein des interactions entre l'enseignant et sa classe. Dans ce travail de mémoire nous tentons donc de mettre en lumière les représentations des enseignants face à leur humour et la manière dont ils mettent en lien leur production humoristique et leurs interactions avec le groupe classe. Notre hypothèse de travail suppose que les enseignants se représentent leur humour dans leurs interactions au sein de la classe comme un outil multifonction (couteau suisse) utile et utilisable dans n'importe quel contexte moyennant quelques précautions d'usages et quelques gardes fous.

4. Recherche exploratoire

Pris séparément, les concepts d'humour et d'interaction sont vastes. En outre, il existe très peu de matériel dans la littérature les traitant en relation et encore moins dans le cadre scolaire. Le thème complexe et relativement peu documenté de ce mémoire nous a donc amenés à effectuer une recherche exploratoire dans le but de clarifier nos idées et ainsi répondre à un certain nombre de questions. L'idée première était d'être capable, non seulement d'étudier l'humour de l'enseignant, mais, par la même occasion, les réactions des élèves dans une perspective interactionniste de la relation pédagogique. Cette étude de la réaction des élèves aurait permis une mesure de l'impact de l'humour de l'enseignant en direct.

Pour ce faire, nous avons filmé un enseignant durant une période de 45 minutes. Puis nous avons recherché et analysé des moments qualifiés d'humoristiques. Par moments humoristiques, nous entendons des séquences d'interactions où l'enseignant provoque le rire d'un ou plusieurs élèves. Dans un contexte de classe perçue comme difficile par ses enseignants notamment au niveau du comportement, nous avons pu constater que les items se faisaient rares. Cependant, il nous a été possible d'observer que l'enseignant était capable de provoquer le rire de ses élèves via plusieurs canaux. Nous avons dû toutefois modifier notre projet de recherche. En effet, nous pensions qu'il était possible de quantifier et de qualifier la réponse à un énoncé humoristique via une capture vidéo de la réaction des élèves. En analysant les données de cette recherche exploratoire, nous nous sommes aperçus que non seulement l'exercice était très compliqué, voir impossible, mais surtout qu'il était entaché de beaucoup de subjectivité. Des moyens techniques plus conséquents comme, par exemple, une caméra pointée sur chaque élève ainsi qu'une sur l'enseignant et une filmant la globalité de la classe auraient été nécessaires. Mais ici encore, l'exercice se serait avéré très complexe. C'est pour cette raison que nous avons décidé de modifier l'axe de notre recherche et de nous focaliser uniquement sur l'enseignant et ses représentations de l'humour tout en gardant à l'esprit que la production humoristique est indissociable de l'interaction comme nous avons pu le constater.

5. Démarche méthodologique

Suite à notre recherche exploratoire, nous avons donc privilégié une approche humaine via l'observation puis l'entretien à une approche plus technique. L'observation en immersion ainsi que l'entretien semi-dirigé nous ont permis d'avoir une vue globale et contextualisée des productions (moments) humoristiques. Ce choix nous a aussi permis une meilleure réactivité face au direct de la situation dans la classe. Nous avons toutefois tenté de réaliser une vidéo de la première observation, mais nous nous sommes rendu compte que la prise de note suffisait à la préparation et la conduite de l'entretien.

Notre démarche a donc été menée en deux temps. Tout d'abord, nous avons pratiqué deux observations : une dans une classe de 4^e année et une dans une classe multi âges 3^e et 4^e année. Ces observations ont été effectuées sur une double période soit une durée de 1h30. Les élèves de chaque classe ont été avertis qu'une personne viendrait observer leur enseignant-e afin qu'ils ne se sentent pas mal à l'aise. De leur côté, les enseignants étaient uniquement au courant du thème général de ce projet de mémoire. Durant ces périodes, nous avons pris des notes sur les moments humoristiques en tentant de mettre en lumière les productions de l'enseignant ainsi que les diverses réactions des élèves. Concernant les réactions, nous nous sommes arrêtés à la présence ou l'absence de réaction suivant immédiatement la production qualifiée d'humoristique selon le tableau d'opérationnalisation présenté ci-dessus. Nous avons pris le parti de ne pas quantifier la réaction des élèves.

Dans un deuxième temps, nous avons mené un entretien semi-dirigé avec les enseignants. En proposant aux praticiens des questions ouvertes sur leurs représentations au sujet de l'humour ainsi que des relances s'appuyant sur les exemples issus de l'observation en classe, nous avons tenté de cerner leur avis au sujet de notre problématique. Comme dit précédemment, un enregistrement vidéo a été utilisé dans le premier entretien mené quelques jours après l'observation. A l'occasion du second entretien, nous avons privilégié une réaction « à chaud » en procédant à l'entretien directement après l'observation. Ceci afin que l'enseignant puisse plus facilement se remémorer le contexte de production des moments humoristiques.

6. Résultats et analyse

Les résultats seront présentés en trois temps. Tout d'abord nous nous intéresserons aux trois types d'humour retenus pour cette recherche (verbal, paraverbal, non verbal). A chaque fois, nous mettrons en lien les éléments observés ainsi que les données issues de l'entretien et nous analyserons les différentes relations, ressemblances ou différences. Puis nous nous intéresserons au rire que nous analyserons également en liant des faits observés avec des éléments de l'entretien. Enfin, l'analyse se terminera par un exposé sur les interactions observées entre l'enseignant et ses élèves ainsi que les différents propos que l'enseignant a tenus à ce sujet lors de l'entretien.

Les différents exemples qui illustrent les observations sont orphelins de leur contexte de production. Leur compréhension n'est donc pas aisée et ils peuvent parfois paraître dénués de tout caractère humoristique. Si nous les utilisons comme illustration, c'est qu'ils ont tous eu un effet au moment de leur énonciation. Ils ont donc tous engendré le rire d'un élève, de plusieurs élèves, voire de l'entier de la classe.

Précisons également que les prénoms des élèves utilisés dans les exemples ont été modifiés et sont fictifs. Les enseignants quant à eux sont désignés au masculin singulier.

6.1. Humour verbal

6.1.1. Observations

Que ce soit chez l'enseignant 1 ou 2, l'humour verbal a été très présent. Nous avons pu observer cependant des différences quant à la manière d'exprimer cet humour. Si, chez l'enseignant 1, une grande place était laissée à la blague (Witz) ou au non-sens, l'enseignant 2 a plutôt utilisé le trait d'esprit. Voici quelques exemples :

Blague (enseignant 1) : « Quand j'avais votre âge, je faisais du sport d'équipe. Je faisais partie des Pupilles de la Société Fédérale de Gymnastique de Cully avec

Germain Ayer qui était mon chef, bon maintenant je ne pourrais plus faire partie d'une équipe [...] »

Non-sens (enseignant 1) : « Alors, par exemple, vous pouvez noter que vous savez jouer à la console. A ce moment-là, vous notez : je sais jouer à la Wii ou à la Playstation 4 ! »

Trait d'esprit (enseignant 2) : « On a un peu dévié, on a parlé de dictateurs et de camps de concentration, mais revenons à la préhistoire, parce que vous savez, ce n'était pas tout rose à la préhistoire non plus ! »

Les enseignants ont tous deux utilisé de l'ironie, voir du sarcasme à un moment de l'observation, en voici deux exemples :

Exemple 1 : « C'est bien Julien, bravo ! On rigole bien hein ? »

Exemple 2 : « Fabrice, tu es avec nous ou tu es déjà à la récré ? »

Afin de pouvoir comprendre ces exemples, sans les intonations de l'enseignant, voici quelques éléments de contexte : dans l'exemple 1, l'élève riait de la blague d'un camarade en dérangeant la classe et dans l'exemple 2, l'élève ne suivait pas les consignes de l'enseignant lors d'un moment commun.

Enfin, et nous y reviendrons plus tard, deux occurrences sont à classer dans l'humour verbal (trait d'esprit), même si les enseignants n'étaient pas consciemment dans le registre de l'humour :

Exemple 1 : « Non, on ne dit pas les amis à sa chatte, mais les amis de sa chatte. »

Exemple 2 : « I oui, ensuite Q et avec le Q il y a toujours un U. »

6.1.2. Entretiens

Durant les deux entretiens menés, nous avons pu constater que les enseignants faisaient peu référence à l'humour verbal tel que nous l'avons défini. L'enseignant 2 dit « ne pas faire de

blagues, comme des blagues à Toto par exemple » tandis que l'enseignant 1 nous confie « titiller les élèves sur des aspects en lien avec les consignes » sans préciser s'il se situe dans le registre de l'ironie, du sarcasme, du non-sens ou du calembour. Il n'y a eu aucune mention explicite de l'ironie ni du sarcasme dans les propos des deux enseignants. Cependant, nous y reviendrons dans l'analyse, certaines anecdotes ou certains propos pourraient être considérés comme tels. L'enseignant 1 est revenu à plusieurs reprises sur le contexte de production de l'humour ainsi que sur des corrélations entre humour, langage ou culture d'origine.

« La question de l'humour est très liée aux personnes, au fonctionnement, aux habitudes de vie ou aux habitudes culturelles. [...] Dans les différentes cultures représentées dans la classe, il y a des approches de l'humour très différentes. Le Sri Lanka, l'Albanie ou la Suisse, on a des vécus et des représentations de l'humour qui ne sont pas toutes les mêmes. [...] Il y a aussi l'aspect de la langue. Pas mal d'éléments autour de l'humour sont liés à des finesses du langage. Plus le niveau lexical des élèves est relativement faible, plus c'est difficile d'assurer que les éléments d'humour passent bien. »

Ces éléments nous paraissent être en adéquation avec une approche verbale de l'humour même si l'enseignant ne l'explique pas clairement.

6.1.3. Analyse

Ce que nous pouvons en déduire à ce stade c'est l'analyse somme tout assez sommaire qu'ont les enseignants de leur humour verbal. Certes, ils sont conscients de leur production et les différentes observations effectuées justifient leur sentiment, mais, en analysant le contenu des entretiens, nous pouvons penser que les enseignants interrogés donnent plus d'attention à l'effet de leur humour sur les élèves et le climat de la classe (le rire, la détente) qu'aux mécanismes qui engendrent ces effets. La blague, l'absurde, le sarcasme ou l'ironie et le calembour sont des processus humoristiques répondants à des caractéristiques précises. Comme nous avons pu le voir dans les différentes approches de l'humour (psychanalytique, sociale ou cognitive), ces mécanismes sous-entendent un certain nombre de valeurs, de prises de position qui justifient l'une ou l'autre des utilisations. D'une manière générale, cette première analyse nous permet de formuler la question suivante : est-ce que les enseignants qui

ne peuvent pas définir les mécanismes de production de l'humour verbal sont capables d'en maîtriser les rouages et ainsi être maîtres des effets escomptés ?

6.2. Humour paraverbal

6.2.1. Observations

L'humour paraverbal regroupe la prosodie (ton, modulation de notre langage oral), le débit, les pauses, les caractéristiques personnelles de la voix y compris les caractéristiques individuelles et collectives de la prononciation (défauts de prononciation, accent). Durant les moments d'observation, nous avons pu constater à quel point l'utilisation de cet humour paraverbal était étendue. L'enseignant 1 a ponctué quelques-unes de ses phrases avec une modulation provoquant le rire d'un ou plusieurs élèves comme lorsqu'il dit « C'est quoi, quoi ? » en faisant sonner les deux « quoi » très rapidement. Ou encore, ne comprenant pas les propos d'une élève lui dit « Gnagnagnagna, j'ai pas tout compris ce que tu voulais dire ». Chez l'enseignant 2, les éléments liés à l'humour paraverbal ont été extrêmement nombreux. Voici quelques exemples :

Exemple 1 : représentant la ligne du temps, l'enseignant se déplace dans la classe pour mimer la période allant du premier hominidé à l'invention de l'écriture en disant que la période s'étend « juuuuuuuusque » en maintenant le « u » tout le long du trajet (quelques secondes).

Exemple 2 : Un élève traçant un trait à main levée au lieu d'utiliser la règle, l'enseignant l'interpella en lui chantonnant « A la règleuuu ».

Nous n'avons pas observé de rires liés à des pauses marquées par l'enseignant, ayant pour origine un défaut de prononciation ou un accent particulier.

6.2.2. Entretiens

L'entretien avec l'enseignant 1 n'a pas mis en lumière d'éléments liés à l'humour paraverbal. Voyant que l'enseignant 2 ne venait pas sur le sujet lors du second entretien, nous avons décidé de poser ouvertement la question : Avez-vous remarqué que votre voix faisait rire les élèves ? L'enseignant 2 nous a répondu ceci : « Ah bon, je ne me rends pas compte. Peut-être que des fois effectivement j'utilise des petits bruits, mais l'intonation de voix non. Ce n'est pas du tout volontaire. »

6.2.3. Analyse

Nous avons pris le parti dans ce travail de mémoire de scinder l'humour verbal en deux suite à la lecture des travaux de Chabanne (1999). C'est ainsi que nous nous sommes intéressés à ce matériel paraverbal comme le définit Chabanne (1999) qui peut être retranscrit uniquement grâce à un enregistrement sonore, contrairement au matériel verbal qu'il est possible de retranscrire par écrit. Dans notre partie théorique, nous estimons que les éléments paraverbaux du discours sont primordiaux dans l'optique d'une compréhension globale du phénomène humoristique. Suite à ce travail, nous nous rendons compte à quel point le paraverbal est utilisé par les enseignants observés et le plus souvent de manière inconsciente comme nous l'a suggéré l'enseignant 2. Dans notre chapitre sur le comique, nous mettons en parallèle le travail d'enseignant et celui d'homme de théâtre en représentation. Nous pensons pouvoir inscrire le matériel paraverbal dans cette optique de rôle à jouer, de théâtralité du moment d'enseignement. Dans son entretien, l'enseignant 1 précise que dans le parcours de formation, il devrait y avoir « plus de jeux de rôles » ceci afin d'entraîner chez les futurs enseignants cette « sensibilité dans le sens positif du terme, dans le sens d'être attentif à l'autre » qui est selon lui une condition à la production humoristique. Il nous précise que « les gens qui ont de l'humour ce sont des gens assez sensibles [...] ils sont attentifs à la réaction des autres ».

Si les entretiens n'ont pas permis de faire ressortir spontanément ces éléments paraverbaux, c'est à notre sens parce qu'ils sont, la plupart du temps et comme le précise l'enseignant 2, involontaires. De plus, les élèves ayant l'habitude de côtoyer quotidiennement les enseignants observés à l'occasion de ce mémoire, nous pensons qu'ils ont intégré leurs éventuels défauts de prononciation ainsi que d'éventuels accents.

6.3. Humour non verbal

6.3.1. Observations

L'axiome 1 de Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) stipule qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Ceci vaut du point de vue verbal comme du point de vue non verbal. Les occurrences observables quant aux signes statiques (posture), cinétiques lents (gestes, déplacements), cinétiques rapides (mimiques, mouvements des yeux) sont indénombrables. Durant les moments d'enseignement observés, il y a eu cependant quelques gestes ou signes cinétiques qui ont provoqué des rires chez les élèves. Lors d'une chanson en allemand, l'enseignant 1 a par exemple posé son pied sur la table d'un élève en le montrant et en clamant : « Das ist mein Fuss ». L'enseignant 2 a mimé la profondeur de la découverte d'un squelette de mammoth en comptant ses pas. Cet exercice l'a fait sortir de la classe tout en continuant d'expliquer la profondeur de la découverte et les éléments aperçus lors des fouilles. Les deux enseignants se sont mis en action lors d'une chanson durant laquelle ils ont mimé des gestes ou fait des grimaces dictées par les textes des chansons qui ont fait rire les élèves. L'enseignant 2 s'est également mis en scène en mimant dans la classe un archéologue réalisant une fouille ainsi que des hommes préhistoriques ce qui n'a pas manqué de faire rire les élèves.

6.3.2. Entretiens

Chaque enseignant interrogé a mis les gestes dans sa caisse à outils humoristique. L'enseignant 1 nous raconte par exemple qu'il lui arrive de soulever un élève par les épaules pour aller le reposer à sa place. L'enseignant 2 dit utiliser les gestes « comme dans du théâtre [...] je prends un élève par le bras, j'ose être un peu ridicule quand je mime ou que je fais le singe, aller un peu dans l'interprétation. [...] Je pense que ma personnalité qui gesticule quand elle parle fait rire les gens ».

6.3.3. Analyse

L'humour non verbal est l'axe pour lequel les représentations des enseignants interrogés sont les plus fidèles aux éléments observés. Ils semblent tout à fait conscients de l'impact humoristique possible des postures, des gestes ou des grimaces. Une explication est peut-être à chercher dans le caractère plutôt universel de l'humour non verbal dans le sens où il peut être compris par un plus grand nombre si ce n'est l'entier des élèves indépendamment de leur origine ou de leur langue 1. Lorsque nous posons la question à l'enseignant 1 s'il pense qu'il y a un type d'humour qu'il considère plus universel que les autres, il nous répond : « Oui. Certainement. Il y a des éléments liés aux émotions. Par exemple, Laurel et Hardy, ça fait rire tout le monde ». Nous sommes bien ici dans un comique de gestes et d'attitudes qui rendent ce type d'humour accessible à tous, comme l'illustre l'anecdote de la bourgade de Valladolid.

6.4. Rire

6.4.1. Observations

Des rires ont été observés durant les deux moments tant du côté de l'enseignant que du côté des élèves. Chez ces derniers, ils ont varié en nombre et en intensité. Certaines productions humoristiques ont fait rire toute la classe comme lorsque l'enseignant 2 a quitté la salle pour expliquer les fouilles du mammoth tandis que certaines productions ont produit un effet sur un nombre plus restreint d'élèves. Enfin, certaines productions ont fait rire qu'un seul élève de la classe notamment dans le cas d'interaction entre l'enseignant et un élève. L'enseignant lui-même a ponctué certaines de ses paroles par un rire qui a provoqué à son tour le rire des élèves.

Les rires ont varié en intensité allant du sourire au rire aux éclats. Nous avons pris le parti de ne pas catégoriser l'intensité du rire dans ce travail de mémoire, les variables étant déjà très nombreuses. Nous nous sommes donc contentés, comme expliqué dans la méthodologie, de déceler une réaction aux productions humoristiques plutôt au niveau de la proximité temporelle entre la production et une éventuelle réaction des élèves supposant un lien de cause à effet.

6.4.2. Entretiens

Comme dit dans le sous-chapitre « entretiens » de l'humour verbal, les différents types de rires ont été très souvent explicités par les enseignants. Spontanément, à la question « Comment définiriez-vous l'humour ? », les enseignants interrogés nous ont parlé de moquerie. Nous nous trouvons ici dans ce que nous avons appelé le « rire contre » faisant écho aux catégories de Pasqueron de Fommervault (2012). L'enseignant 1 a dit à ce propos que « le seul élément pour lequel on doit essayer de se maîtriser, c'est quand l'humour pourrait tourner autour de la moquerie ou au détriment d'un élève ». Cependant, plus tard dans l'entretien, cet enseignant a été amené à analyser « son fonctionnement » :

« Je peux me trouver dans certaines situations scolaires où mon humour pourrait être au détriment de l'enfant. Dans une situation dans laquelle, par exemple, l'enfant n'a pas compris que je suis dans le registre de l'humour. Les autres rient, mais pas lui et cela nous met dans des situations un peu ambiguës. Mais ce n'est pas ce qu'on voulait faire. Dans tous les cas, quand je me trouve personnellement dans de telles situations, ce n'est pas ce que je cherche. »

Une analyse similaire a aussi été effectuée durant l'entretien par l'enseignant 2 :

« Je pense qu'on peut rire de tout, mais il ne faut pas tomber dans la moquerie. J'ai l'exemple d'un élève, il y a quelques jours, qui est venu en classe après la récréation et je lui ai demandé s'il n'avait pas oublié quelque chose en rentrant de la pause, car il devait aller chez la logopédiste. Alors il a regardé sous sa table, il cherchait dans ses affaires. J'ai ri un petit peu et je lui ai demandé où il devait aller et tous les autres élèves de la classe ont dit "Moi j'sais, moi j'sais". Alors j'ai demandé à l'élève s'il était sur une autre planète, Mars ou Saturne parce que tout le monde savait ce qu'il devait faire sauf lui. C'est là que la logopédiste est entrée et je lui ai expliqué que l'élève qu'elle attendait était sur une autre planète. Finalement on a bien ri. Je n'ai pas voulu me moquer de lui, mais peut-être qu'il s'est senti mal face à cette situation. Je me rends donc compte que l'humour c'est une notion ambiguë. Je peux penser être drôle et puis finalement ça blesse plus que ce que j'avais pensé. C'est quand même délicat comme utilisation. »

A l'opposé, les enseignants interrogés se sont également exprimés quant au « rire avec ». A ce sujet, pour l'enseignant 1, il y a une différence entre avoir de l'humour et être drôle :

« Être drôle, c'est plus l'effet de l'humour qu'un état voulu au départ. Le côté drôle, si on le pousse à l'extrême, c'est un peu le guignol. Je mettrais plus l'humour du côté des émotions qui font rire, sourire et qui mettent les gens à l'aise ».

Pour l'enseignant 2, le rire avec se traduit notamment par l'ambiance de classe :

« Dans le cadre de l'école, j'aime bien utiliser l'humour avec les élèves et rire avec eux. Pour moi l'humour est synonyme de faire rire l'autre, se détendre et avoir du plaisir ensemble. Je trouve que ça crée une ambiance, une relation sympa. »

Quant à la dernière catégorie, le « rire de soi », les enseignants sont unanimes face à l'anecdote que nous leur avons proposée. Nous leur avons demandé leur réaction dans le cas où ils trébuchent sur un sac d'élève devant toute la classe.

Enseignant 1 : « Ça m'est arrivé dernièrement ! C'est vrai que c'est une situation drôle pour les élèves, on ne peut pas les empêcher de rire, il faut au contraire laisser aller l'effet comique. Réprimander l'élève aurait l'effet inverse. Dans ma situation j'ai commencé par pester et puis j'ai dit à l'élève « Continue à me mettre des objets au milieu du passage » et puis j'ai rigolé. »

Enseignant 2 : « Je peux en parler, car ça m'est arrivé. Je ne suis pas tombé, j'ai pu me rattraper. J'ai dit : « Qui a mis ce piège à maître au milieu du passage ? T'aimerais me voir à l'hôpital, comme ça il n'y a plus d'école ? » et un élève a répondu qu'ils auraient de toute manière un remplaçant, donc ça ne servait à rien. On a quand même honte quand ça nous arrive. Rire d'une chute, c'est normal, mais je n'aime pas qu'on se moque de quelqu'un qui tombe, il peut se faire mal. »

L'enseignant 2 utilise aussi le rire de soi dans des moments précis :

« C'est une technique que j'utilise souvent. Je rigole de moi-même quand je dis : « qu'est-ce qu'on a fait la semaine passée, je ne me rappelle plus. Quelqu'un a une meilleure mémoire que moi ? ». C'est mis en scène. J'ai un peu peur qu'à force de jouer à ce jeu ils ne me prennent plus au sérieux. »

6.4.3. Analyse

Nous constatons que les enseignants possèdent une représentation fidèle des facettes que peut prendre le rire notamment au niveau du contenu et des personnes incriminées. Les enseignants interrogés sont au fait des différents rires bien que, comme nous l'avons constaté dans l'analyse de leurs représentations de l'humour, les mécanismes qui engendrent ces rires ne sont pas tout le temps conscients. Les rires étant la partie émergée de l'iceberg, la partie visible de la production humoristique nous pouvons comprendre pourquoi elle est plus fidèlement mise en lumière dans les différents entretiens menés.

6.5. Interactions

6.5.1. Observations

Durant les deux moments d'observation réalisés, les enseignants n'ont sollicité les élèves qu'en frontal. De courtes périodes durant lesquelles les enseignants se sont baladés dans la classe ont été observées. Les interactions qui ont résulté de ces moments ont donc quasi été du type : enseignant – classe. Car même si certaines productions orales étaient ciblées sur un élève en particulier, tous les camarades y avaient accès. Comme le dit Postic (2001), les relations maître-élève ne sont jamais pures, elles sont toujours affectées par la présence d'un ou de plusieurs pairs. Dans le cas d'un enseignement frontal, tous les camarades sont au fait de l'interaction entre l'enseignant et l'élève.

Cet enseignement magistral a aussi restreint les lieux d'interactions lors des observations. Les élèves sont restés à leur place de travail tandis que l'enseignant se trouvait dans la zone située

devant le tableau noir. A de très rares occasions, des déplacements ont eu lieu n'occasionnant pas de productions humoristiques (distribution de fiches par exemple).

Enfin, les moments durant lesquels ont eu lieu les productions humoristiques ont été différents entre l'enseignant 1 et le 2 comme le montre le tableau suivant :

	Enseignant 1	Enseignant 2
Accueil		✓
Ouverture d'une activité collective	✓	✓
Enrôlement des élèves dans la	✓	
Passation de consignes		✓
Mise au travail des élèves		
Clôture de l'activité des		
Mise en commun		✓
Transitions	✓	✓
Sortie de classe		

Comme annoncé lors de la présentation du tableau d'opérationnalisation des concepts, les éléments liés au pourquoi de l'utilisation de l'humour dans l'une ou l'autre des interactions étant subjectifs, nous ne pouvons pas exposer d'observations factuelles. Nous observons cependant via ce tableau que l'ouverture d'une activité collective ainsi que les transitions sont plus propices à la production humoristique.

6.5.2. Entretiens

Durant les entretiens, les enseignants ont surtout mis en avant l'humour via les interactions concernant toute la classe dans le but de favoriser une ambiance agréable comme dit précédemment.

Du point de vue de la question relative à quand produire de l'humour dans les interactions avec les élèves, ce qui est ressorti lors des entretiens ce sont moins les moments de la classe proprement dits que les moments où les enseignants étaient aptes à produire de l'humour. En effet, l'enseignant 1 a dit :

« Face à un élève qui nous pose des problèmes de comportement, on ne peut pas être dans l'humour si on monte en symétrie avec cet élève. Il faut être capable de prendre du recul et se mettre dans une situation où l'on peut utiliser l'humour. Pour moi l'humour interviendrait plus dans un moment où j'ai un meilleur contrôle de la situation. Il faut que je maîtrise mes émotions, sinon je ne serais pas dans l'humour, mais dans l'attaque frontale. »

De son côté, l'enseignant 2 parle de fatigue en lieu et place d'émotions, mais aussi des moments de transition :

« Il me semble que j'utilise moins l'humour quand je suis fatigué de manière générale. Sinon, j'utilise plutôt l'humour dans les moments de transition, quand les élèves sont déconcentrés ou qu'ils font du bruit, je leur dis quelque chose de drôle pour qu'ils captent mon attention. Quand on dit une bêtise, finalement, ils sont tous à l'écoute. »

Face aux lieux plus propices que d'autres à être le théâtre d'évènements humoristiques, les enseignants ont eu des réponses différentes. L'enseignant 1 a lié l'aspect du lieu à l'aspect des émotions :

« Plus on est dans une logique de se sentir bien, de se sentir à l'aise, comme dans un camp dans mon cas, plus une utilisation de l'humour sera facilitée. Je n'aurais pas de

lieux privilégiés tels que la salle de gym ou le pupitre, mais plutôt des liens à l'état d'esprit. »

Concernant l'enseignant 2, il n'y a pas de lieux plus propices que d'autres à la production de moments humoristiques. « Même par exemple, lors d'un entretien avec le Directeur pour avoir une remontrance on peut être amené à utiliser l'humour ».

Du point de vue du pourquoi utiliser l'humour dans les interactions, les entretiens nous ont permis de mettre explicitement en lumière notamment des éléments relatifs aux items « détendre l'atmosphère » ou « capter/garder l'attention ».

6.5.3. Analyse

Les éléments liés aux interactions ont été réduits notamment à cause du temps restreint d'observation dans les différentes classes et du manque de sollicitations qui en découle. Cependant, nous pouvons constater que les enseignants ne privilégient aucun lieu pour la production de moments humoristiques. Pour les praticiens interrogés il ne s'agit que d'un état d'esprit, une prédisposition ponctuelle de production de l'humour indépendante du lieu ou du moment dans le temps de la classe.

7. Conclusion

7.1. Mise en perspective

Nous aimerions débiter la conclusion par certaines réserves quant à la démarche méthodologique mise en place pour ce travail de mémoire professionnel. En effet, bien que les résultats soient cohérents et nous permettent de mettre en évidence certains éléments, nous estimons que

- a) Le nombre d'enseignants observés et interrogés dans le cadre de ce travail est trop faible pour obtenir une réelle vision d'ensemble de la profession ;

- b) La durée des moments d'observation est trop courte pour une vision de l'ensemble des interactions qui peuvent avoir lieu dans la vie de la classe.

Cependant, l'analyse des entretiens a permis de mettre à jour toute une série de représentations des enseignants interrogés qui n'est pas dénuée d'intérêt. En relation avec les observations, certes très courtes, effectuées en classe, nous avons des éléments d'analyse qui nous permettent d'effectuer quelques conclusions intéressantes. Elles nous donnent également l'occasion, toutes proportions gardées, de prendre position face à notre hypothèse de travail première.

A la vue des différents résultats, ce qui nous interpelle c'est le relatif manque de recul par rapport aux mécanismes sous-jacents de l'humour. Si les observations nous ont permis de mettre en lumière bon nombre de productions humoristiques avec réponses des enfants, les enseignants, dans leur entretien, se sont beaucoup arrêtés sur le résultat de la production humoristique (le rire) et ses effets sur les interactions et la vie de la classe. Le fait que, des trois mécanismes humoristiques choisis dans le cadre théorique (verbal, paraverbal, non verbal), le non verbal est le plus explicité par les enseignants durant les entretiens nous fait penser que son caractère plus universel et sa production plus aisée, en fait l'élément humoristique le mieux analysé par les enseignants.

Concernant la notion de rire, nous pouvons conclure que les enseignants interrogés ont une bonne représentation des différentes formes qu'il peut prendre. Ils sont aussi conscients de son utilité dans les rapports sociaux. Nous pouvons aussi ici mettre en lien les propos des enseignants avec ceux de Garritte et Legrand (2003) faisant du producteur d'humour un individu au style moins autoritaire, qui amène des interactions plus plaisantes, qui se sent plus en sécurité, qui s'ouvre aux autres et qui se reconnaît dans le groupe par le rire.

Enfin, du point de vue des interactions, cette recherche ne nous permet pas de tirer des conclusions précises concernant les raisons de la production humoristique. Cependant, l'analyse des entretiens nous montre que les enseignants utilisent certaines fois l'humour volontairement à certains moments de la classe. Ces interventions ont généralement pour but de cadrer le comportement des élèves (comportement face à la tâche, face aux règles de vie, dans leur relation avec d'autres élèves). Il existe donc, à notre sens, une multitude de buts à la

production humoristique dans le cadre de la classe que cette recherche n'a pas permis de mettre en avant.

En conclusion et pour revenir à la métaphore de la mallette à outils que peut être l'humour, nous estimons que les enseignants interrogés possèdent une bonne connaissance des résultats que l'ont peut obtenir avec tel ou tel outil. Malgré tout, nous émettons des réserves quant à la connaissance du mode d'emploi de ces outils. Lié à cette considération, nous pensons que si les enseignants connaissaient mieux les mécanismes de l'humour, via par exemple une formation spécifique, ils seraient plus à même à l'utiliser dans un but précis dans la vie de la classe. Faire de l'humour est à la fois le « couteau suisse » des rapports sociaux, mais aussi le facilitateur de la communication, de l'ambiance de classe, du rapport à autrui, etc. Ce qui nous réjouit également, c'est la relative bonne représentation des côtés négatifs que l'humour peut avoir. L'humour n'est pas qu'un facilitateur comme l'explicite Pasqueron de Fommervault (2012). Il peut aussi être une forme de fuite de l'émetteur dans le cadre du coping ou d'exclusion d'un individu qui ne répond pas aux normes établies. A ce propos et en écho aux différents éléments relatifs au rire, nous estimons que les enseignants interrogés possèdent une bonne représentation des contres indications face à l'utilisation de l'humour. Toutefois, le caractère spontané du discours humoristique peut être la cause de divers travers involontaires.

C'est à la lumière des ces différents éléments que nous sommes en mesure de réfuter partiellement notre hypothèse de départ qui stipulait que les enseignants se représentent leur humour dans leurs interactions au sein de la classe comme un outil multifonction utile et utilisable dans n'importe quel contexte. En effet, si les enseignants interrogés possèdent, à notre sens, une bonne représentation des effets que peut avoir l'utilisation de l'humour dans les interactions au sein de la classe, le relatif manque de connaissances face aux mécanismes produisant ces effets restreint son emploi. Nous pensons qu'une meilleure compréhension de la machine humour ainsi qu'une connaissance plus étendue de la variété des possibles dans ce domaine donneraient aux enseignants des outils supplémentaires afin de mieux gérer leurs rapports avec les élèves. Les enseignants interrogés ne possèdent donc pas, à notre sens, de fausses représentations à propos de l'utilisation de l'humour dans leurs interactions avec les élèves, mais ils font preuve d'une certaine carence face à la complexité des rouages de l'humour.

7.2. Apports

Les entretiens menés avec les enseignants ont été très riches. Certains points issus des discussions méritent, à notre sens, d'être investigués ou requièrent une intention particulière. C'est notamment le cas du questionnement d'un enseignant sur l'humour des élèves eux-mêmes. Quels sont leurs mécanismes privilégiés et existe-t-il des moments lors desquels ils préfèrent l'humour à une autre forme de communication ? Un autre point qui a suscité notre intérêt est celui de l'explicitation et l'habitué à la production humoristique. Un enseignant interrogé nous a fait remarquer que l'humour devrait être plus expliqué aux enfants afin qu'ils puissent mieux comprendre les productions humoristiques des autres, des enseignants et, de manière générale, dans la vie courante. Il y a, à ce propos, une certaine habitude à traiter la production humoristique et un entraînement qui facilite la compréhension. Enfin, un propos a particulièrement retenu notre attention. Les deux enseignants interrogés ont suggéré que l'humour devrait être enseigné en formation initiale. C'est, à leur sens, une compétence qui devrait faire partie du cursus de l'étudiant. Un enseignant suggère que des cours d'improvisation théâtrale fassent partie du plan d'étude afin de préparer le(la) futur(e) enseignant(e) à son rôle de représentation.

Ce travail de mémoire professionnel nous a plongé dans un univers certes complexe, mais fascinant. En empoignant ce sujet, jamais nous n'aurions pensé que les mécanismes et les implications de la production humoristique étaient si étendus. Nous avons pu constater à quel point, à l'instar de l'effet papillon, un simple geste de l'enseignant, une pause dans le discours ou une intonation de voix différente pouvait avoir des implications dans la gestion de la classe, et ce de manière volontaire ou non. Le manque de travaux à ce sujet nous a demandé beaucoup de patience et de recherches dans des domaines très différents. Nous encourageons vivement la suite de ces travaux sur l'humour dans la classe notamment afin d'aller interroger le pourquoi de son utilisation dans les relations pédagogiques. Nous terminerons ce mémoire avec une citation de Georges Wolinski : « L'humour est le plus court chemin d'un homme à un autre ».

8. Bibliographie

- Auroux, S. (2002). Humour. Dans *Les notions philosophiques* (pp. 1173-1174). Paris : PUF.
- Baud, M. (2010). Lire pour apprendre, rire pour apprendre ? (Mémoire de Master II en Sciences de l'éducation, Université de Rouen). Repéré à http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/T_baud.pdf
- Bellenger, L. (2008). Rire et faire rire. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Bergson, H. (2010). Le rire. Paris : PUF.
- Chabanne, J.-C. (1999). Verbal, paraverbal et non verbal dans l'interaction verbale humoristique. Dans *Approches du discours comique, actes de la journée d'étude Adiscom-Corhum* (p. 35-53). Bruxelles : Mardaga.
- Chaminaud, S., Laval, V., Bernicot, J. (2006). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'Année Psychologique*, 106(4), 491-512.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Comte-Sponville, A. (2001). Rire. Dans *Dictionnaire philosophique*. Paris : PUF.
- Dortier, J.-F. (2004). Interactionnisme symbolique. Dans *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2007). Sociologie de l'école. Paris : Armand Colin Editeur.
- Escallier, C. (2011). Pédagogie et Humour. Le rire comme moyen de construction d'un public attentif d'une salle de classe. *JoLIE-Journal of Linguistic and Intercultural Education*, "1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia, Romania. *JoLIE 2/2009, No.2*, Editura AETERNITAS, ISSN 2065-6599 + Edição em CD-ROM, ICID 930315, pp. 105-114.
- Foll, S. (2007). Humour, cognition et apprentissage. (Mémoire CEFEDEM, Bretagne-Pays de la Loire). Repéré à <http://www.cefedem-ouest.org/telechargements/FCD/musique/Brest%202005-2007/memoires/Foll.pdf>
- Freud, S. (1905). Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient. Paris : Gallimard.
- Garitte, C. (2008). La science du rire : A chaque âge son humour ! Dans *Le monde de l'enfance*. n°2(2008). Paris : Mondeo Publishing.

Garitte, C. Legrand, F. (2003). Compétences humoristiques et compétences sociales chez les enfants de 8-10 ans. Dans Colletta, J.-M. & Tcherkassof, A. (2003). Les émotions : cognition, langage et développement (p. 229-234). Sprimont : Mardaga.

Garner, R. (2005). Humor, Analogy, and Metaphor : H.A.M. it up in Teaching. Dans *Radical Pedagogy*. Repéré à http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/garner.html

Godin, C. (2004). Humour. Dans *Dictionnaire de philosophie* (p. 590). Paris : Fayard.

Godin, C. (2004). Rire. Dans *Dictionnaire de philosophie* (p. 590). Paris : Fayard.

Guégan, Y. (2008). Ruse n°27 : l'humour de connivence. Dans *Les ruses éducatives* (pp. 81-82). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Herbert, E. L. (1964). La situation scolaire. Dans Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologiques, *Pédagogie et psychologie des groupes* (p. 31-49). Paris: Épi.

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Humour. (2008). Le Robert Micro. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Kaufmann, P. (2003). Humour. L'apport freudien : éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse. Paris : Les Editions Bordas.

Koestler, A. (2012). Humour. Dans *Encyclopaedia Britannica*. Repéré à <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/276309/humour/11927/The-humanization-of-humour>

Lambotte, M.-C. (2012). L'Humour. Dans *Encyclopaedia Universalis* (consulté le 20 mai 2012).

Marpeau, E. (2012). Le comique. Dans *Encyclopaedia Universalis* (consulté le 20 mai 2012).

Morfaux, L.-M. & Lefranc, J. (2005). Humour. Dans *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (p. 237). Paris : Armand Colin.

Myers, G.E., Myers, M.T. (1990). Les bases de la communication humaine : une approche théorique et pratique. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.

Pasqueron de Fommervault, I. (2012). Je ris donc je suis : Le rire et l'humour au carrefour de deux processus identitaires : socialisation et individuation. Master

d'anthropologie, Université Aix Marseille.

Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF.

Provine, R. (2003). *Le rire, sa vie, son oeuvre*. Paris : Robert Laffont.

Raynal, F., Rieunier, A. (2010). Interaction sociale. Dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Rousseaux, P. (2003). *Le théâtre de la classe*. Paris : L'Harmattan.

Sordes-Ader, F., Fsian, H., Esparbes, S., Tap, P. (1995). Les stratégies de coping : support social et désirabilité sociale. *Revista Aprendizagem Desenvolvimento*, 4(15-16), 165-173.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Points.

Winkin, Y. (2000). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Ziv, A. (1979). *L'humour en éducation, approche psychologique*. Paris : Les éditions ESF.

Zufferey, A. (2008). *Le traitement de l'ironie chez des enfants de 6 et 7 ans. Le cas du connecteur pragmatique causal puisque*. Master en logopédie, Université de Genève.

Résumé

Selon une étude, la caractéristique « sens de l'humour » chez les enseignants est considérée par les élèves comme « très importante ». C'est indéniable, les enseignants qui usent de l'humour dans leurs cours marquent notre parcours scolaire. Ils savent détendre l'atmosphère, donner de la vie à leur enseignement et, de manière générale, créer un climat agréable en classe. Mais l'humour est-il toujours à prendre par son côté positif ? Cela nous pousse également à nous poser la question : mais au fond, qu'est-ce que l'humour ? Nous avons tenté de le définir dans ce mémoire professionnel, chose qui n'est pas aisée. De nombreux courants de pensée ainsi que de nombreux auteurs se sont appropriés ce concept. Nous nous sommes également intéressés à la réponse provoquée généralement par l'humour qu'est le rire. « Le rire est le propre de l'homme » disait Rabelais. Ici aussi, de nombreux courants de pensée donnent leur explication aux mécanismes régissant ce phénomène physique. Nous avons tenté d'éclaircir ce concept à travers plusieurs lunettes. De manière générale, ce mémoire s'intéresse à la communication au sein de la classe via les productions humoristiques (verbales, non verbales ou paraverbales) d'un enseignant et les réponses des élèves. Rares sont les mémoires qui s'inscrivent dans cette perspective et c'est ce qui nous a poussé en plus d'un attrait certain pour l'humour, à réaliser ce mémoire. Le but de ce mémoire professionnel est donc de questionner les enseignants sur leur humour, de tenter de déceler quelles sont leurs représentations de leur humour dans leurs interactions avec les élèves. Nous avons mené des observations en classe ainsi que des entretiens avec des enseignants. Nous avons ainsi pu questionner les enseignants sur leur humour et les confronter à des éléments observés lors de moments d'enseignement.

Humour – Interaction – Rire – Communication – Comique – Représentation