

Travail de Mémoire

L'humour en classe de soutien

SAAS Thomas

Master en enseignement spécialisé

MAES

Volée 2015-2018

Sous la Direction de M. Claude-Alexandre Fournier

Bienne, mars 2018

Sommaire

- I. Remerciements
 - II. Résumé en mots-clefs
 - III. Liste des annexes
-
1. Introduction
 2. Chapitre 1 – Problématique
 - 1.1 – Définition et importance de l'humour dans l'enseignement
 - 1.2 – Etat de la question
 - 1.3 – Question de recherche / hypothèses / objectifs de recherche
 - Chapitre 2 – Méthodologie
 - 2.1 – Fondement méthodologiques
 - 2.2 – Nature du corpus
 - 2.3 – Démarche d'analyse
 - Chapitre 3 – Analyse et résultats
 - 3.1 – Humour pour recadrer
 - 3.2 – Humour pour garder l'attention
 - 3.3 – Humour pour *ambiancer*
 - 3.4 – Humour pour souligner l'apprentissage
 - 3.5 – Humour pour le lien
 - 3.6 – Humour comme miroir
 - 3.7 – Spécificités des classes de soutien
 - 3.8 – Limites de l'humour
 - 3.9 – Est-ce que l'humour fonctionne ?
 - 3.10 – Comment réaborder ?
 - 3.11 – Comment évoquer l'humour hors de la classe ??
 3. Discussion
 4. Conclusion
 5. Références bibliographiques

Analyzing humor is like dissecting a frog. Few people are interested and the frog dies of it.

Elwyn Brooks White

Vouloir définir l'humour, c'est prendre le risque d'en manquer.

Guy Bedos

L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

I. Remerciements

Je dédie ce travail de mémoire à Coralie, Amalia, Naomi ainsi qu'à mes élèves, tous confrontés à mon « propre » humour au quotidien. Un grand merci également à Yanicko et mon père pour leur aide.

II. Résumé et mots-clefs

Humour / Lien / Cadre / Psychologie / Pédagogie / Apprentissage / Compétences interactionnelles / Motivation / Interactions sociales

Ce travail se penche sur l'emploi de l'humour de l'enseignant en classe de soutien en interrogeant les perceptions des enseignants et des élèves sur son usage, ses intérêts et sa pertinence, mais aussi sur ses limites. En reliant la littérature spécialisée aux visions combinées des élèves et des enseignants interrogés, il vise également à définir les aspects de l'enseignement qui peuvent être touchés par l'humour de l'enseignant et les impacts éventuels, tant positifs que négatifs, de son utilisation. Il en ressort que l'humour est un outil très présent en classe de soutien et que les enseignants et les élèves en ont une perception relativement proche : son utilisation bienveillante et respectueuse permet à leurs yeux d'installer un cadre imprégné de confiance mutuelle et de légèreté qui favorisent l'apprentissage. Par contre, un humour mal compris par l'élève ou considéré comme blessant peut avoir des impacts néfastes sur le lien avec l'enseignant et porter un préjudice important sur la motivation de l'élève en classe.

Un humour considéré comme choquant, voire impensable (teinté de connotations racistes, machistes, dépréciatives...) est parfois utilisé en toute connaissance de cause par les enseignants interrogés. Les perceptions des élèves en sont plutôt positives : si la connaissance et le lien de confiance qu'ils ont tissés avec leur enseignant sont assez forts, ils savent qu'il ne s'agit pas d'attaque, de reproche ni de discrimination de sa part, mais plutôt d'un outil dont le but est de les faire réagir et se positionner face à un discours volontairement provocateur.

III. Liste des annexes¹

- Annexe 1 : Demande de participation destinée aux enseignants**
- Annexe 2 : Autorisation de filmer**
- Annexe 3 : Grilles d'analyse des séquences filmées**
- Annexe 4 : Questionnaire destiné aux enseignants**
- Annexe 5 : Questionnaire destiné aux élèves**
- Annexe 6 : Entretiens retranscrits**
- Annexe 7 : Grille d'analyse thématique**

¹ Pour des questions liées à l'anonymat des participants, les annexes sont à la seule disposition du directeur de mémoire et des experts.

1. Introduction

J'enseigne depuis plusieurs années dans des classes de soutien. J'apprécie et j'emploie volontiers l'humour dans ma vie privée, et celui-ci imprègne naturellement ma pratique professionnelle. Mon expérience m'a montré que l'humour pouvait s'avérer un vecteur remarquable de création d'une relation favorisant l'apprentissage. L'autodérision, les situations paradoxales, l'emploi de jeux de mots... semblent autant de moyens d'entrer dans un lien positif et donc porteur de confiance et de germes d'apprentissage. Mais j'ai également constaté qu'utiliser l'humour, en particulier en classe, soulevait de nombreuses questions : peut-on pratiquer le même humour avec tous les élèves et dans toutes les classes ? Comment être certain que l'élève ressent notre bienveillance, même dans l'ironie ? Comment s'assurer qu'il possède les capacités intellectuelles requises pour saisir le deuxième degré, par exemple ? Comment sentir avec précision les limites de chacun et percevoir l'incompréhension ou la vexation cachées sous un rire ? Quelle place doit-on accorder à l'humour entre les camarades, avec l'enseignant ? Et surtout, quels sont les apports pédagogiques de l'utilisation d'un tel outil au sein d'une classe d'enseignement spécialisé ?

Mon hypothèse initiale était que l'humour peut constituer une aide importante dans la relation à l'autre, mais son usage comporte des risques qu'il convient d'anticiper et d'analyser. L'humour revêt par définition un caractère particulier : une plaisanterie peut être considérée comme drôle ou non selon un nombre presque infini de facteurs : le contexte, la génération, la culture, les interlocuteurs, le moment, le ton, la mimique... L'humour constitue à mon avis un sujet de société passionnant et actuel dont les limites et les répercussions semblent sans cesse remises en question (Charlie Hebdo, Dieudonné, Laura Laune en France, Dave Chappelle, Kathy Griffin, Al Franken aux Etats-Unis, Massimo Rocchi en Suisse ...). Il semble vain de tenter de définir un humour qui fonctionnerait de manière universelle² dans la sphère publique comme privée. Dans le contexte de la classe, les glissements vers la moquerie, le dénigrement, la démagogie et l'assise d'une prétendue supériorité de l'enseignant face à ses élèves peuvent contribuer à rabaisser l'élève et, par conséquent, à nuire à sa relation avec l'enseignant autant qu'avec son apprentissage en général. Le sujet semble au premier abord peu traité dans la littérature spécialisée : me pencher sur les perceptions des enseignants et des élèves sur l'humour pratiqué en classe constitue pour moi un moyen particulièrement intéressant pour mener ma réflexion.

² Selon Lovorn (2008, p. 2), « Humor patterns and what people find funny are not entirely traceable at present. »

2. Chapitre 1 – Problématique

Les élèves de classes de soutien, au travers de leur scolarité souvent difficile et d'un rapport conflictuel aux apprentissages considèrent souvent la classe et l'enseignant comme responsables de nombre de leurs maux. Ils ont ainsi bien souvent perdu confiance en ces derniers, mais également en leurs propres capacités. L'école est un lieu de transmission de savoir, mais c'est là qu'a lieu l'identification des difficultés liées principalement aux apprentissages dans leurs dimensions cognitive, affective et sociale. C'est en effet souvent l'école qui a signalé les problèmes sociaux, cognitifs ou comportementaux qui ont mené la majorité des élèves à mener une scolarité hors d'une classe régulière (ou même, dans certains cas, à quitter leur noyau familial). Ils considèrent bien souvent le fait d'apprendre comme douloureux, voire insurmontable. Il n'est pas rare que ces élèves, fragilisés dans leur estime de soi, se refusent à faire confiance à un nouvel enseignant, craignant qu'il ne se borne à pointer leurs incompétences et leurs limites. L'importance du lien que tissera l'enseignant avec eux est donc absolument centrale pour que les apprentissages scolaires puissent (re)prendre une place positive dans leur vie. Mais comment remotiver des élèves à apprendre dans de telles conditions ?

« Un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux. Par son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles (p. ex. : le genre ou le sexe) et culturelles (p. ex. : la religion) et son empathie, il influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail ».³

Ainsi, selon Viau (2004), la posture de l'enseignant, sa franchise et la qualité des relations qu'il entretiendra avec chaque élève lui permettront d'influencer positivement sa motivation d'apprendre. La posture proposée est claire : il doit respecter les caractéristiques propres à chacun tout en tâchant de créer un climat où l'élève peut se mettre en position d'effectuer son « métier d'élève ».

1.1 – Définition et importance de l'humour dans l'enseignement

Dans le lien entre enseignant et élève, l'humour peut constituer un facilitateur important. Instaurer en classe un climat de confiance dans lequel on peut s'exprimer de manière légère permet de dédramatiser l'erreur et autorise indirectement l'élève à prendre la parole plus facilement.

³ Viau (2004, p.10)

« The idea of using humorous materials, gesticulations, anecdotes or jokes for example can seem appealing to teachers as a way to create a relaxed classroom environment with motivated learners. In fact, it has been shown that the incorporation of humor into [...] classes and courses should, as one would expect, have just such positive effects on learning ».⁴

Le fait de rire en classe pourrait avoir des répercussions directes sur les capacités à s'ouvrir aux apprentissages de l'élève. L'humour peut avoir de nombreux objectifs, dont les plus évidents sont sans doute de fixer l'attention sur soi en se détendant l'atmosphère, mais aussi de motiver les apprenants.

« De manière non exhaustive, l'humour permet de se rendre interactionnellement visible en gagnant l'attention des autres participants, d'instaurer une plus forte collaboration entre ces derniers, d'intervenir dans la progression thématique de l'interaction et ce tout en mettant en scène une image positive de soi-même ».⁵

Mais l'humour, en plus de détendre, créer du lien et contribuer à une dynamique positive, permet aussi parfois de changer de paradigme et d'adopter un regard autre sur soi-même et sur les situations que l'on traverse. Dans le cadre d'une classe avec des élèves en situations personnelles compliquées et dans un rapport au scolaire qui, nous l'avons vu, les place souvent en situation de crainte, il est intéressant de souligner que l'humour peut avoir des implications directes sur leurs dispositions psychologiques. « L'humour offre des possibilités mutatives précieuses, parmi lesquelles on nommera l'assouplissement de l'organisation défensive, la prise de distance avec l'angoisse et la réassurance narcissique ».⁶

Il est toutefois évident que faire rire sa classe à tout prix et pratiquer n'importe quelle sorte d'humour ne sauraient probablement pas représenter une solution acceptable pour un enseignement de qualité. Dès lors, il s'agit de mener une réflexion quant aux situations humoristiques qui semblent profitables pour l'élève et la classe et d'analyser les écueils à éviter et les répercussions que pourrait avoir un humour inadapté sur les élèves, l'enseignant et la dynamique générale. « A verbal attack from an authority figure (instructor) in a public context (classroom) violates classroom norms and expectations, making such behavior inappropriate by most standards. »⁷

⁴ Stroud (2013, p. 72)

⁵ Petitjean (2015, p. 1)

⁶ Tancray (2012, p. 63)

⁷ Bekelja-Wanzer et al. (2006, p. 180)

Il convient donc de tenter de dresser un panorama de l'humour et d'en différencier les formes. Certains élèves, en particulier dans le cadre spécifique d'une classe de soutien, n'ont peut-être pas accès à tous les types d'humour, comme par exemple l'usage du langage non littéral (ironie, sarcasme, double-sens). « La compréhension de l'ironie est un processus qui requiert la mise en branle d'un processus inférentiel prenant en compte plusieurs informations (lexicale, contextuelle et prosodique). »⁸

De plus, certaines formes d'humour (racisme, sexisme, connotations sexuelles⁹ ...) n'ont très probablement pas leur place au sein d'une classe. Il semble intéressant de se pencher sur les limites de l'humour, tant au niveau légal que sur le plan déontologique.

« Priest (1985) propose la théorie MICH, *Moderate Intergroup Conflict Humour* pour identifier des seuils à ne pas franchir, évaluables par le niveau de conflit dans le groupe. Il y va du droit des travailleurs à œuvrer dans un environnement exempt de toute intimidation discriminatoire, d'insulte ou de plaisanterie blessante. Il existe une abondante jurisprudence américaine concernant cette violation du droit (*Equal Employment Opportunity Commission*). On peut rire de tout, mais pas avec n'importe qui, disait le regretté Pierre Desproges, nous pourrions ajouter : Pas non plus aux dépens de n'importe qui ».¹⁰

Comme le décrit Collet (2014) dans ses travaux reliant le genre des élèves à l'utilisation de l'humour en classe, on peut parfois considérer l'humour comme un positionnement hiérarchique face à l'enseignant (et à l'autorité) : soit on rit des plaisanteries du maître (soumission), soit on se moque de lui en faisant rire les autres (subversion).

« Quand un élève fait de l'humour, l'enseignant perd momentanément le contrôle du discours et doit alors réagir à cette intervention imprévue. L'élève s'autorise ainsi une certaine liberté d'intervention dans et sur le monde scolaire, tout en prenant le risque de ne pas faire rire ou d'être puni par l'enseignant ».¹¹

L'humour peut donc être assimilé à une prise de pouvoir sur le groupe. Mais s'il ne peut légitimement être l'apanage de l'enseignant, que la vision séculaire place comme seul maître à bord et unique transmetteur du Savoir, dans quel contexte l'enseignant peut-il *sérieusement* autoriser son

⁸ Gaudreau (2009, p. 32)

⁹ « Sexual humor, ethnic humor, and aggressive humor were found to be used less frequently and, not surprisingly, were not recommended for the classroom. » Bekelja-Wanzer et al. (2006, p. 181)

¹⁰ Barth (2011, p. 110)

¹¹ Collet (2014, p. 13)

usage au sein de ses cours ? Baider précise que « se permettre des remarques humoristiques donne la possibilité de redéfinir une situation et de diriger l'attention du groupe vers un thème défini par celui ou celle qui fait la plaisanterie ». ¹²

Ainsi, la thématique de l'humour est très particulière parce que difficilement quantifiable ou qualifiable (qui peut se prétendre garant de la pertinence ou de la drôlerie d'une plaisanterie ?) mais extrêmement fréquente dans presque toutes les formes de communication. Sa présence en classe pose un grand nombre de questions, qu'il s'agisse d'impact sur l'apprentissage, d'adéquation avec le contexte et de la relation qu'il définit entre pairs et avec l'enseignant.

1.2 – Etat de la question

Martin (1984) relève que l'humour dans l'enseignement a été particulièrement négligé jusqu'à la fin des années 1970, période à laquelle plusieurs auteurs ont commencé à se pencher sur la question de son usage au sein d'une classe. Jusque-là, l'humour y était perçu comme inadéquat : il ne s'agissait que d'une perte de temps sans lien aucun avec la pédagogie, portant atteinte à la morale et au sérieux nécessaires à l'apprentissage (Torok et al., 2004), cités par Shiyab, 2009). Considérée comme préjudiciable et honteuse, son utilisation était même perçue comme le signe d'une démagogie déplacée (Meyer, 2000). Les travaux de Ziv (1979) mêlant psychologie, enseignement et sociologie ont insisté sur l'importance de l'humour dans le lien entre enseignant et élève, postulant que son utilisation permettait d'améliorer leur relation et la dynamique générale de la classe, mais qu'il avait aussi un intérêt immédiat sur l'apprentissage des élèves, constat repris dans plusieurs études postérieures (Deiter, 2000 ; Bekelja-Wanzer, 2002 ; Ziyacemehr et al., 2011). Si la vision positive d'un usage « sain » de l'humour semble faire l'unanimité parmi les chercheurs, Petitjean (2015) relève une particularité de cet outil pédagogique :

« L'humour en classe souffre d'un positionnement relativement ambigu : objet de l'attention des didacticiens dont les études mettent en lumière son rôle dans les processus d'apprentissage, il est le grand absent des programmes scolaires, sans compter que le fonctionnement interactionnel de l'humour en classe reste aujourd'hui largement inexploré. » ¹³

En effet, les difficultés apparaissent assez rapidement quand on traite du sujet de l'humour et des différentes tentatives d'en définir le fonctionnement (Attardo, 1994 ; Priego-Valverde, 2003) :

¹² Baider (2013, p. 95)

¹³ Petitjean C. (2015, p.102)

en effet, comment peut-on véritablement déceler les formes d'humour ? Le rire ou le sourire, qui viennent immédiatement à l'esprit, peuvent également être des signes de malaise ou de mépris (Glenn, 2003) et leur absence ne signifie pas forcément que l'on n'apprécie pas une occurrence humoristique (Hay, 2001 ; Tannen, 2005)... Dès lors, le simple fait de déceler les séquences humoristiques paraît très complexe (Holt, 2010) : il faudrait avoir un accès direct à l'esprit des personnes en interaction ou pouvoir les interroger à chaque soupçon d'une occurrence !

La classe constitue également un microcosme où toute interaction est régie par une structure particulière. Il ne s'agit donc pas d'y reproduire toutes les formes d'humour que l'on peut pratiquer dans d'autres contextes : Baider (2013) rappelle que « les stratégies de « faire rire » ont été apprises tout au long de l'enfance et tout au long des échanges quotidiens ; elles sont propres à une certaine culture ; des facteurs sociaux et contextuels (*habitus* de la communauté) doivent être acquis et compris pour que la plaisanterie soit réussie ». ¹⁴ Berger (2005) soulève également l'importance de l'humour pour permettre aux membres d'une même culture ou subculture de maintenir leur identité et réaffirmer leur appartenance au sein du groupe ou, au contraire, de s'en distinguer pour se créer une identité propre (Brown, 2000).

Pour répondre aux objectifs pédagogiques ou relationnels de l'utilisation de l'humour, les réponses sont multiples dans la littérature : selon Baider (2013), « toute personne qui réussit à faire rire les autres contrôle momentanément l'interaction. » ¹⁵ L'humour permettrait donc de réaffirmer une position et un leadership, mais ses apports ne s'arrêtent pas là. En distinguant les différentes formes d'humour, Parrott (1994), Meyer (2000) et Shiyab (2009) relèvent notamment que l'humour en classe constitue un outil très efficace dans l'enseignement : il s'agit d'une stratégie pédagogique qui permet aux élèves de se motiver, d'améliorer leur attitude et leur productivité grâce au lien avec l'enseignant mais également grâce à la plaisanterie ou au moment humoristique qui fixeront l'apprentissage de manière particulièrement prégnante dans l'esprit de l'élève (Askildson 2005).

La littérature ne s'accorde pas à définir uniformément quels types d'humour sont acceptables en classe : là où certaines de ses formes comme le sexisme ou le racisme semblent universellement proscrites (Shiyab, 2009 ; Banas et al, 2011 ; Barth, 2011, Bekelja-Wanzer et al., 2006, Priest, 2005 ...), la limite n'est pas aussi claire dans les zones plus floues de l'humour, notamment l'ironie ou le sarcasme : certains auteurs n'y voient qu'un usage négatif (Robert, 2006 ; Korobkin, 1988), là où d'autres sont moins catégoriques et considèrent que le lien spécifique entre enseignant et élèves peut permettre un usage de formes d'humour particulières qui conserveront une valeur pédagogique positive (Banas et al, 2011 ; Bekelja-Wanzer et al. 2010). Il est d'ailleurs

¹⁴ Baider (2013, p.94)

¹⁵ Baider (2013, p.95)

intéressant de constater que l'humour en classe est considéré comme négatif jusqu'aux ouvrages de Ziv (années 70), puis jouit d'un fort engouement. Banas et al. (2011) met en garde contre cette vision uniquement positive :

« However, some researchers have noted that certain types of instructional humor may have negative consequences as well (e.g., Gorham & Christophel, 1990; Harris, 1989; Stuart & Rosenfeld, 1994; Torok, McMorris & Lin, 2004). Further, methodological and conceptual discrepancies in instructional humor research have often prevented clear conclusions about how humor functions in the classroom (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, & Weir, 2003; Teslow, 1995; Ziv, 1988). For example, Teslow concluded his review of instructional humor research by noting that much of the empirical evidence is old, equivocal, lacking replication and manipulation checks, and frequently involves only young children. »¹⁶

Plusieurs articles cherchent à définir aussi précisément que possible les interactions humoristiques au sein de la classe et à en indiquer les éventuels bénéfices pédagogiques. L'intérêt grandissant pour cet outil dans la littérature spécialisée, une réflexion sur ses apports et ses limites semblent autant de révélateurs de la prise de conscience que ce qui fonde un (bon) enseignant n'est pas toujours quantifiable, mais que la rigueur scientifique et un positionnement clair sur les limites de la recherche en font un sujet particulièrement passionnant. L'humour est particulièrement difficile à appréhender dans la recherche en raison de sa nature équivoque et de ses nombreuses variables (contextuelles, interactionnelles...). Les différents partis pris des auteurs et leurs choix de critères sur ce qui constitue ou non une séquence humoristique m'ont permis d'adopter à mon tour un positionnement sur des notions souvent très complexes à définir. En outre, les différentes recherches menées sur les typologies d'humour et les différentes fonctions y relatives ont permis de mener la recherche dans un cadre déjà bien défini.

1.3 – Question de recherche / hypothèses / objectifs de recherche

Dans ma pratique d'enseignant comme dans mes propres souvenirs d'écolier, j'ai constaté que l'humour prenait souvent une grande importance dans les interactions en classe. En y réfléchissant, par la nature même de l'humour, dont il est difficile de qualifier et de quantifier la pertinence, il me semblait difficile mais passionnant d'évaluer objectivement sa place et ses limites, tant pour l'enseignant que pour les élèves : quand est-il propice à l'apprentissage et à quel moment, au contraire, peut-il y nuire ? S'il semble clair que le lien positif d'une classe est un terreau propice

¹⁶ Banas et al., cité par Bekelja-Wanzer M, Frymier A-B, Wojtaszczyk A & Smith T, (2006, p.116)

à l'apprentissage, comme le souligne Viau (2004), il convient à mon avis de tenter de cerner les différents écueils liés à l'utilisation de l'humour en classe. Un emploi approximatif, une incompréhension, un sentiment de moquerie chez l'élève peuvent avoir des conséquences négatives et contre-productives sur l'estime de soi et se répercuter immédiatement sur sa motivation d'apprendre (Bekelja-Wanzer et al., 2006). Réalisant que ce thème semblait particulièrement peu traité dans la littérature en relation avec les élèves en difficulté, comme nous l'avons vu ci-dessus, j'ai choisi d'y orienter la réflexion de mon travail de mémoire. La question de recherche que j'ai définie est la suivante :

Selon leur perception réciproque, comment l'humour peut-il préserver le cadre pédagogique et favoriser le lien entre élève et enseignant spécialisé au sein de la classe ?

Au travers de cette question, je postule qu'un emploi éclairé et positif de l'humour au sein d'une classe permet de contribuer à la création ou au maintien d'un cadre sécurisant et d'un lien positif entre enseignant et apprenants, conditions *sine qua non* à l'apprentissage, en particulier dans une classe spéciale.

Il me semble notamment intéressant de me pencher sur les prérequis nécessaires à un emploi adéquat (capacités cognitives, lien, contexte...). En effet, particulièrement au sein d'une classe de soutien, l'emploi de certaines formes d'humour comme l'ironie, le sarcasme ou le double-sens peut se heurter aux limites de compréhension des élèves (Gaudreau, 2009). D'autres formes d'humour, de par leur thème (sexisme, racisme, antisémitisme, moqueries...) constituent sans doute des limites qu'un enseignant ne peut pas franchir ni tolérer en classe (Barth, 2011).

Je souhaite particulièrement porter mon interrogation sur la vision que les élèves et enseignants (eux-mêmes anciens élèves !) ont sur le sujet. Dès lors, mon étude se penchera aussi sur les questions suivantes :

- Comment distinguent-ils un humour bienveillant et facilitateur à l'apprentissage de moqueries sarcastiques et destructrices ?
- Leur est-il possible de quantifier les apports et les méfaits de l'humour de l'enseignant dans sa classe ?
- Quelle place accordent-ils à l'humour entre élèves et avec l'enseignant et comment l'enseignant cadre-t-il celui-ci au sein de la classe ?

- Existe-t-il pour eux des formes d'humour *constructives* et d'autres qui ne le sont pas ?
- Selon eux, comment celles-ci peuvent-elles contribuer à instaurer un climat propice à l'enseignement ?

Il me semble très intéressant d'interroger les enseignants sur leur vision de l'usage de l'humour en classe : quelles techniques mettent-ils en place pour le réguler ? Ont-ils mené une réflexion sur le sujet ou en font-ils usage instinctivement ?

Il s'agira d'interroger des enseignants et des élèves d'enseignement spécialisé sur leur vision de l'humour et du rapport entre celui-ci et les apprentissages scolaires, de définir les différentes formes d'humour et les prérequis psychologiques qui permettent d'y avoir accès. Je compte également repérer les formes d'humour bénéfiques à l'apprentissage, définir tant que possible l'utilisation d'un humour inapproprié et en cerner les limites et les risques, en m'appuyant sur les perceptions des élèves et des enseignants.

Chapitre 2 – Méthodologie

2.1 – Fondements méthodologiques

La démarche privilégiée s'inscrit dans une perspective herméneutique. Comme le décrit Astolfi (1993), je vise à ce qu'elle me permette de « dépasser le récit chronique et notionnel d'une séance pour approcher sa cohérence interne et s'efforcer de comprendre ce qui s'y joue, tant pour le maître que pour les élèves. » (p. 10)

L'hypothèse formulée est que les entretiens et leur analyse me fourniront un échantillon qui me permettra, avec prudence, d'en extraire un sens général en menant une recherche de signification qui dresse un portrait de l'usage de l'humour en classe spéciale dont les interprétations, ni exhaustives ni universelles, me permettront peut-être de préciser les différents enjeux qu'il soulève.

2.2 – Nature du corpus

Ma recherche s'inscrit dans une démarche qualitative de collecte et d'analyse de données (vidéo dans un premier temps, puis audio).

Population et échantillonnage

Enseignants

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai décidé de me baser sur le concept assez général de classe d'enseignement spécialisé. Dans mon panel réduit, il était important pour moi d'interroger des enseignantes et des enseignants dans différents contextes (institutions, collèges réguliers, classe au fonctionnement régulier ou très particulier, en ville et en campagne). J'ai choisi quatre enseignants qui répondaient à ces critères et m'offraient un champ d'études aussi diversifié que leur nombre réduit me le permettait. J'ai donc interrogé deux hommes et deux femmes enseignant dans des classes *de soutien* : même si leurs réalités diffèrent, les classes comptent toutes un effectif réduit par rapport à une classe ordinaire (entre 8 et 12 élèves). Chaque enseignant est titulaire d'un titre d'enseignant spécialisé -ou équivalent- depuis plus de trois ans. J'ai choisi ces enseignants parce que je les avais croisés dans ma vie privée, mon cursus d'études où ma pratique professionnelle : il s'agit dès lors d'un échantillonnage par réseau. Âgés de 30 à 45 ans, ils me semblaient ouverts à partager leur vision du lien avec leurs élèves.

J'ai contacté les enseignants par courriel (Cf. Annexe 1). J'ai ensuite transmis un accord parental à destination des parents (Cf. Annexe 2) : chacun (enseignants, directions et parents) a accepté et signé les documents. Je m'étais approché d'un collègue supplémentaire qui a dû décliner en raison d'un emploi du temps trop chargé. Comme il me semblait important de ne pas biaiser les données, j'ai pris la décision de ne pas annoncer mon sujet aux enseignants ni aux classes avant de les filmer, mais de préférer le terme générique d' « étude du lien » qui n'influerait pas sur la qualité des vidéos (en effet, si l'on se sait filmé sur le sujet, il devient difficile d'agir en toute spontanéité, pour l'enseignant comme pour les élèves).

Classes / élèves

Les élèves des classes que j'ai étudiées suivent un programme particulier pour plusieurs raisons :

-Comportement inadapté en classe régulière	:	1 classe
-Difficultés d'apprentissage	:	2 classes
-Comportement inadapté et difficultés d'apprentissage	:	1 classe

Les classes sont mixtes, les élèves sont tous âgés de 10 à 17 ans. J'ai choisi d'interroger deux à trois élèves par classe, selon ce qui m'est apparu dans les séquences filmées : il s'agissait en premier

lieu de sélectionner les élèves qui semblaient le plus réactifs à l'humour (ou les principaux récepteurs, voire émetteurs de celui-ci), mais également ceux qui paraissaient ne pas en saisir les enjeux ou ne pas participer aux rires ou sourires éventuels du reste de la classe. J'ai également interrogé les enseignants pour leur demander leur avis sur mes choix.

Outils de récoltes des données

• Vidéo

Il me semblait pertinent d'utiliser la vidéo comme premier outil de récolte de données : selon Behnke et Meuser (2001) ou Houser et al. (2007), l'humour est le résultat d'une interaction complexe de formes verbales et non verbales : un enregistrement audio n'aurait pas permis de déceler autant de formes d'humour. Ainsi, une fois les diverses autorisations¹⁷ obtenues de la part des enseignants, des directions, des parents et des élèves eux-mêmes, il s'agissait de réfléchir à la manière de filmer. Pour des raisons techniques évidentes, il n'était possible d'utiliser qu'une seule caméra dans chaque classe, des plans fixes qui cadreraient autant que possible l'enseignant et ses élèves ont été privilégiés. Après avoir effectué plusieurs tests préalables, j'ai réalisé que c'était plus simple que prévu. Dans les situations qui s'y prêtaient, les élèves étaient habitués à la présence d'une caméra sur trépied en classe et ne savaient pas forcément à quels moments elle filmerait. Cela évitait que la caméra ne vienne perturber un déroulement de leçon « usuel » et ne pousse les élèves à modifier leur comportement, soit en exagérant un comportement désinhibé (faire des grimaces et se faire remarquer), soit au contraire en leur imposant une timidité contre-productive. Ma demande aux enseignants était de filmer une séquence (entre 30 et 45 minutes selon les programmes, les horaires et les différences entre classes), en suivant une séquence d'enseignement en classe qui soit aussi neutre, normale, habituelle que possible, sans prendre en compte la caméra. Je leur ai tout de même précisé que comme mon travail portait sur le lien, il était nettement plus intéressant d'y voir des interactions et des échanges plutôt qu'une interrogation sur table de 45 minutes... Une fois la séquence terminée, les enseignants me l'ont transmise pour que je puisse y identifier les occurrences humoristiques selon le canevas¹⁸ que j'avais préparé à cet effet.

Analyse des données filmées

J'ai ensuite visionné les séquences vidéo en observation différée pour sélectionner les occurrences humoristiques et les classer selon une grille d'analyse¹⁹. J'ai particulièrement observé

¹⁷ Cf. Annexes 1 et 2

¹⁸ Cf. Annexe 3

¹⁹ Cf. Annexe 3

et inscrit les types d'humour, leur émetteur (enseignant), son / ses destinataire(s) et leurs réactions. J'ai notamment utilisé une approche pragmato-linguistique pour analyser les extraits : y a-t-il eu des rires, des gestuelles, des mimiques particulières ? Les intentions des locuteurs sont-elles claires ? L'humour a-t-il été recherché délibérément ou est-il involontaire ? Y a-t-il également eu des tentatives d'humour qui n'ont pas fonctionné ? J'ai partiellement basé mes grilles sur celles des *Categories and Subcategories of Appropriate Teacher Humor* présentées par Bekelja-Wanzer M, Frymier A-B, Wojtaszczyk A & Smith T, (2006) qui définissent les différentes formes d'humour rencontrées dans leur étude, mais également sur le tableau d'opérationnalisation des concepts humoristiques créé par Piot (2013). Afin de sélectionner les séquences de manière aussi impartiale que possible, j'ai défini que pour que celles-ci soient prises en compte, il devait s'agir d'humour verbal de l'enseignant à l'attention d'un, plusieurs élèves, ou pour lui-même. J'ai décelé plusieurs situations où l'humour était involontaire (mots fourchés, quiproquos, etc.) et que j'ai décidé de conserver. Dans deux situations, l'humour verbal de l'enseignant était accompagné d'une gestuelle prononcée que j'ai également évoquée en entretien. Il aurait probablement été très intéressant de se pencher également sur les formes d'humour émises par les élèves, entre eux et à destination de l'enseignant, mais il s'agit d'un travail trop conséquent pour figurer ici.

Technologie utilisée

Pour filmer les séquences, j'ai procédé de deux manières : soit les enseignants s'en sont chargés avec leur propre matériel (téléphone portable ou autre) et m'ont fait parvenir le fichier, soit je leur ai transmis une caméra Panasonic *HC-V777* et un trépied. Ils ont installé la caméra eux-mêmes, selon mes indications. Pour les entretiens, j'ai utilisé un enregistreur mp3 Marantz *PMD620 MKII*, qui a notamment l'avantage de signaler en continu avec des témoins de couleur si l'enregistrement se déroule normalement. Je craignais des problèmes techniques, tant au niveau de l'audio que de la vidéo, mais j'ai eu la chance de n'en rencontrer aucun. La qualité du matériel m'a permis de retranscrire tous les entretiens, seuls quelques mots se sont avérés inintelligibles au moment de la retranscription (en raison de bruits parasites simultanés).

• Entretien semi-directif 1 : Enseignants

Après visionnement des extraits vidéo et après avoir sélectionné des séquences portant des traits humoristiques (comme décrit ci-dessus), j'ai pris rendez-vous avec l'enseignant pour mener avec lui et quelques élèves de sa classe un entretien²⁰ semi-directif en utilisant la vidéo comme

²⁰ Cf. Annexe 4

support. Je souhaitais interviewer les élèves séparément et non pas en focus groupe, afin de permettre une plus grande liberté de parole. En plus de questions générales que j'ai posées à chaque enseignant, j'ai au préalable personnalisé le questionnaire en fonction des extraits spécifiques à leur classe. Mon but était d'interroger l'enseignant sur les séquences sélectionnées (ou les plus significatives à mon sens, si celles-ci étaient nombreuses). Il me semblait particulièrement pertinent de ne pas annoncer d'emblée mon sujet, mais au contraire de ne le révéler que dans la seconde partie, consacrée à la vision globale et personnelle de l'enseignant sur l'humour en classe et ne portant plus directement sur les séquences filmées.

• **Entretien semi-directif 2 : Elèves**

Construits sur le même modèle que celui des enseignants, les entretiens semi-directifs avec les élèves²¹ ont également porté sur les extraits vidéo puis sur leurs propres expériences de leur scolarité.

Pour des raisons éthiques et méthodologiques, il me semblait inapproprié de confronter les élèves filmés à leur enseignant en leur demandant de mener ensemble une réflexion sur l'humour de ce dernier. Je ne souhaite pas porter préjudice au lien entre enseignant et élève au sein même de la scolarité en cours et préfère privilégier une distance temporelle n'ayant pas d'incidence directe sur la dynamique de classe par exemple. A l'origine, comme je l'ai décrit plus haut, j'imaginai qu'il me serait aisé de sélectionner les élèves selon les séquences vidéo : qui semble le plus réceptif, qui montre des signes d'incompréhension, qui participe activement aux conversations humoristiques, à qui semblent-elles particulièrement destinées ? Il s'est finalement avéré que l'humour de l'enseignant se destinait souvent à la classe entière, sans destinataire particulier. Dans trois situations sur quatre, j'ai interrogé les enseignants avant les élèves et je les ai interrogés sur lesquels leur sembleraient les plus « intéressants » ou les plus aptes à être interrogés. Certaines circonstances (changements de classe, absences, rendez-vous à l'extérieur, etc.) m'ont contraint à changer mes plans au dernier moment. J'ai également réalisé que les élèves plus âgés (dès 14 ans) avaient un avis nettement plus tranché et semblaient moins « craindre » de fournir une réponse inadaptée ou un feedback négatif. Deux élèves, dont l'un souffre de TSA, ont en quelque sorte « abandonné » l'entretien en cours de route, ne répondant après une vingtaine de minutes que de manière laconique et monosyllabique. Pour le reste, j'ai été impressionné de la qualité de leur investissement et de leur réflexion sur le sujet.

²¹ Cf. Annexe 5

Passation

Comme je l'ai noté plus haut, il était important pour moi que le sujet de mon étude ne soit pas connu clairement aux protagonistes avant de filmer la séquence ni durant la première partie de l'entretien : je ne souhaitais pas biaiser les résultats, ce qui aurait probablement été le cas, même involontairement. Comme il n'était pas envisageable de leur mentir, pour des questions déontologiques évidentes, j'ai indiqué dans mon courriel de demande de participation m'intéresser *au lien entre l'enseignant spécialisé et ses élèves*.²² La précision du thème véritable de mon travail n'est apparue aux élèves et aux enseignants que dans la seconde partie de l'entretien. Je me suis également interrogé sur la meilleure marche à suivre pour ne pas porter préjudice à la relation entre enseignants et élèves au cours de l'entretien : si un élève soulevait une remarque désobligeante sur l'humour de son enseignant en me prenant à partie ? Si, au contraire, il se retenait de donner son véritable avis de peur que je ne le transmette à l'enseignant ? Comme les entretiens ont eu lieu en cours d'année, ils pouvaient craindre des répercussions de leurs réponses négatives... En évoquant ces divers questionnements avec mon directeur de mémoire, j'ai décidé de préciser ma neutralité et de me concentrer sur mon non-jugement. J'ai en outre rappelé que je ne prenais pas parti, que je recueillais des impressions pour mon étude, sans les partager autrement que de manière anonyme au cœur de mon travail. Heureusement, je ne me suis pas trouvé dans de telles situations au cours de mes entretiens.

Il est également important d'indiquer ici que des occurrences humoristiques ont eu lieu sur toutes les séquences, à plusieurs reprises (entre 4 et 19). Il semble donc qu'il s'agisse d'un outil constant dans l'enseignement, du moins celui des classes choisies.

Transcription

Sitôt la récolte de donnée effectuée, j'ai retranscrit les entretiens des enseignants et des élèves. Il était important pour moi de le faire rapidement, afin que ceux-ci soient encore frais dans mon souvenir. Je me suis librement basé sur les conventions de transcription ICOR²³. Pour des raisons de pertinence et de temps, je ne me suis pas attardé sur la prosodie et n'ai indiqué que les pauses excédant cinq secondes. J'ai transcrit l'intégralité de mes entretiens. Au moyen du programme *ExpressScribe* qui offre la possibilité de ralentir le débit vocal et d'en contrôler les options par des raccourcis tout en continuant la rédaction sur *Word*. Ce travail, bien que fastidieux

²² Cf. Annexe 1

²³ http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

et chronophage, m'a permis de revivre les entretiens avec davantage de recul. Je peux dire que le processus d'analyse a véritablement commencé au cours de cette étape : les principaux thèmes et concepts qui en émanaient m'apparaissaient de plus en plus clairement alors que je les retranscrivais.

Corpus d'analyse

Le corpus est constitué de treize entretiens : quatre enseignants et deux élèves par classe (excepté pour une classe où trois élèves ont été interrogés). La durée totale des entretiens est de 338 minutes, avec une moyenne de 26 minutes par entretien. Le plus court a duré 13 minutes et le plus long 56 minutes. Dans les quatre séquences filmées en classe, 50 occurrences humoristiques ont été relevées au total, soit une moyenne d'une douzaine pour chacune d'entre elles.

2.3 – Démarche d'analyse

Choix

J'ai choisi de mener une recherche de type herméneutique : elle visera à compiler et analyser la *vision* de l'humour qu'ont les enseignants et les élèves des classes de soutien que j'ai interrogés. Il s'agit d'une recherche en intelligibilité orientée vers la compréhension, dans une démarche inductive : je vise à identifier et classer les relations de sens. J'ai choisi de mener une analyse thématique. En premier lieu, j'ai sélectionné les thèmes majeurs des entretiens que j'ai ensuite triés et placés dans un tableau : Je les ai enfin insérés, regroupés et analysés au sein du texte.

Type de relecture, étiquetage des données et opération de tri

La transcription m'a permis d'annoter les thèmes qui revenaient de manière récurrente dans les entretiens. J'ai relu les entretiens en surlignant avec des couleurs spécifiques qui correspondaient aux thèmes repérés, en actualisant la liste à chaque nouvelle apparition (*open coding*). Comme je souhaitais initialement classer *toutes* les parties de mes entretiens, j'ai également utilisé une couleur pour indiquer lesquelles n'étaient pas pertinentes pour mon analyse. J'ai rapidement constaté que cette volonté d'être exhaustif et de traiter chaque information serait laborieuse et me ferait perdre un temps énorme : certains entretiens digressaient et ne comportaient aucune information liée à mon thème, sur plusieurs minutes. J'ai donc pris la décision de ne faire figurer dans ma grille que les éléments directement reliés à mes thèmes. J'ai créé en parallèle une grille d'analyse²⁴ dans laquelle j'ai inséré les extraits correspondants, en indiquant leur provenance (initiales et émetteur : enseignant ou élève). Afin de pouvoir me repérer plus facilement, j'ai également indiqué par mots-

²⁴ Cf. Annexe 7

clefs un bref résumé de celles-ci. J'ai commencé par coder et classer l'entretien le plus long. J'en ai retiré 12 thèmes distincts. J'ai réalisé au cours du codage²⁵ des autres entretiens que ces 12 thèmes me permettaient de classer tous les éléments. J'avais aussi d'abord créé un thème intitulé « Humour sans raison ». Une fois mon tableau terminé, j'ai réalisé que le seul extrait qui s'y trouvait avait davantage sa place dans un autre thème, en l'occurrence « Humour pour *ambiancer*²⁶ ».

Chapitre 3 – Analyse et résultats

Les thèmes que j'ai choisis suivent logiquement certaines questions posées au cours de l'entretien. Mais de manière assez intéressante, plusieurs autres concepts se sont révélés d'eux-mêmes, dans un nombre important d'entretiens, sans que j'aie anticipé de les relever dans mes questions au préalable. Dans le tableau ci-dessus (Fig. 1), je les ai séparés en deux parties : la première se concentre sur l'*utilité* de l'humour : *Dans quel but* l'enseignant a-t-il utilisé l'humour, selon lui et ses élèves : que recherchait-il ? La seconde partie du tableau indique les perceptions des élèves et des enseignants sur leur vision de l'humour en classe de manière moins spécifiquement liée aux extraits vidéo et aux exemples que je leur soumettais : en quoi une classe de soutien est-elle un contexte particulier pour l'usage de l'humour, quelles sont les limites de son emploi, quelles sont les tactiques mises en places pour l'aborder après coup, etc. ?

Dans un souci de lisibilité et de distinction avec la mise en page, les extraits d'entretien ci-dessous sont rédigés comme suit : les paroles de l'interviewer sont en caractères gras et soulignés, celles de la personne interrogée sont en caractères normaux. Les initiales anonymisées des personnes interviewées commencent par un P s'il s'agit d'un enseignant (Prof) et d'un E si c'est un élève. Les lettres (A., D., etc.), correspondent à des prénoms d'élèves. Les onomatopées, hésitations et répétitions qui ne me paraissaient pas porteuses de sens ont parfois été tronquées pour favoriser la lecture.

²⁵ Des redondances thématiques me sont apparues au cours de la rédaction de l'analyse. C'est la raison pour laquelle les thèmes ont légèrement évolué entre la grille d'analyse en annexe et le présent travail.

²⁶ Des précisions sur ce terme apparaîtront plus bas.

1. Humour pour recadrer
2. Humour pour garder l'attention
3. Humour pour <i>ambiancer</i>
4. Humour pour souligner l'apprentissage
5. Humour pour le lien
6. Humour comme miroir
7. Spécificités des classes de soutien
8. Limites de l'humour
9. Est-ce que l'humour fonctionne?
10. Comment réaborder ?
11. Comment évoquer l'humour hors de la classe ?

Fig. 1²⁷

Pourquoi l'enseignant fait-il de l'humour en classe ?

Si l'enseignant pratique, consciemment ou non, l'humour en classe de soutien avec ses élèves, il y a fort à parier qu'il y ait un (ou plusieurs) objectif(s) à l'usage de cet outil. Quels sont les buts qu'il vise, sont-ils conscients et volontaires ? Qu'en pensent les principaux concernés ?

3.1 - Humour pour recadrer

Un enseignant a pour tâche préalable de gérer sa classe : il est garant du cadre nécessaire pour que les éléments pédagogiques puissent être apportés aux élèves (règles, application, prise en compte de leur non-respect ...). Cet ensemble de *lois* implicites ou explicites constitue un terreau préalable à toute forme d'apprentissage (Nault & Fijalkow, 2002). Les classes de soutien qui font l'objet de mon étude sont composées d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et / ou de comportement, ce qui implique une relation au cadre particulièrement conflictuelle. Il n'est dès lors pas étonnant qu'un enseignant de classe de soutien accorde une importance spécifique au rappel du cadre, en particulier en utilisant l'humour. Le rôle de l'enseignant dans sa classe semble être souvent questionné par ses élèves et il semble que l'emploi de l'humour permette dans plusieurs cas à l'enseignant de réaffirmer sa place comme garant du cadre au sein du groupe classe.

« Se permettre des remarques humoristiques donne la possibilité de redéfinir une situation et de diriger l'attention du groupe vers un thème défini par celui ou celle qui fait la plaisanterie. Avoir le contrôle dit détenir le pouvoir, et la personne qui

²⁷ Comme précisé plus haut, la grille thématique a légèrement évolué entre le classement initial des extraits et celle-ci. C'est la raison pour laquelle la grille disponible en annexe (Annexe 3) ne correspond pas exactement à celle-ci.

se permet de plaisanter (et de se moquer de l'autre) est plus souvent celle placée en haut de l'échelle sociale : l'humour suivrait donc une hiérarchie de rang et de prestige ». (Baider, 2013, p. 95)

Baider a effectué ses recherches dans le monde des soins, mais il en va probablement de même pour l'humour dans l'enseignement : un enseignant que j'ai interrogé considère aussi l'humour comme moyen d'asseoir sa hiérarchie, en rappelant qu'il est garant des règles et peut assouplir celles-ci s'il l'estime pertinent. Il « invite l'élève à en faire autant », mais c'est lui qui maîtrise l'échange et s'en porte garant :

Je pense que pour moi [utiliser l'humour] est une manière d'imposer mes limites aussi. Je ne sais pas si tu vas me comprendre, mais « *je suis votre prof* », j'ai une certaine assurance, donc oui, je peux me permettre ça [faire de l'humour]. [...] Le cadre peut-être que c'est souvent moi qui vais donner le feu vert. [...] C'est quand même contrôlé. Et ils le sentent quand je les invite à faire la même chose. Ça m'arrive aussi d'arriver et de faire une petite chansonnette « Dis donc tu travailles pas aujourd'hui » [en chantant]. Et s'il me regarde et me fais « Oui madame » [en chantant] ça me dérangerait pas. Limite, je vais l'inviter à le faire. Mais faudrait pas que je le fasse pas et que lui il le fasse [...]. [S'il le fait], je stoppe. Qu'est-ce qui se passe là, qu'est-ce qui joue pas ? Tu me réponds comme ça, oui mais « Oui mais vous vous le faites des fois aussi » oui mais pourquoi *moi* je peux et là on va reprendre si besoin. [PVO]

[L'humour] c'est quand même générateur de lien, entre l'enseignant et l'élève qui rentre dans cette dynamique d'humour, avec le risque que ça parte en pseudo-ping-pong, euh... et que ça devienne moins contrôlable... [PGO]

Une autre enseignante utilise régulièrement l'humour pour « clore » momentanément un sujet ou pour faciliter une transition qu'elle considère comme difficile :

[...] C'est une façon de recentrer l'attention, d'une part, je pense et aussi de laisser en suspens des choses tout en les ayant dites, tout en espérant ou pas, ça permet des transitions, c'est une façon, la transition c'est toujours quelque chose de difficile. Et pour eux et pour moi. C'est aussi une façon de donner de la légèreté à la transition. [PSP]

A une dizaine de reprises, l'enseignant utilise une forme détournée pour rappeler une règle bien connue des élèves : une posture déplacée, des gestes inappropriés, le fait de manger en classe, de jouer avec son crayon ou son matériel, de se balancer avec sa chaise... L'exemple suivant semble assez représentatif de ce constat. Interrogé sur son choix d'employer l'humour pour rappeler une règle, il répond ceci :

Je suis pas sûr de choisir en fait, ça sort comme ça très honnêtement. Maintenant pourquoi ça sort comme ça et pas autrement... euh... Vis-à-vis d'A., je suis pas un flic, j'ai pas un rôle de flic, il a pas *besoin* que je sois un flic à ce niveau-là. Donc j'utilise pas une approche de flic, fondamentalement. Eventuellement ça peut être juste ça ! [...] c'est pas impossible que je perde allez, cinq secondes parce qu'il se marre un coup avant de ranger son truc, mais si je lui rentre dans le lard n'importe comment, je vais perdre largement plus parce qu'il va quinter²⁸ [...]. Alors que là, tout le monde se marre, c'est réglé, il a pas l'impression qu'on se moque de lui. [PGO]

L'enseignant emploie donc l'humour pour éviter qu'un rappel de règle du type : « On ne mange pas en classe » génère de l'énerverment chez son élève et soit contre-productif. Il l'utilise parce qu'il est ressenti comme moins « agressant », plus « léger » de teinter un rappel d'humour plutôt que de rappeler l'inadéquation d'un comportement de manière plus directe.

Un D. qui est tout le temps en train de se balancer, à un moment donné « Arrête de te balancer » ça sert à rien, donc plutôt « Arrête de casser ma chaise, j'ai déjà pas de fric... » [...] À un moment donné y a une partie de ces jeunes qui en a suffisamment pris de manière frontale et directe sur le fait de pas être adéquat pour pas qu'on ait besoin de leur rappeler encore et encore. Ça marche pas, ça a jamais marché, donc si on peut adoucir le truc... [PGO]

J'ai été assez surpris par cette vision, d'autant plus qu'elle revient dans une énorme majorité des entretiens, que ce soit du point de vue de l'enseignant ou de l'élève. J'imaginais plus difficile à accepter pour un élève de se voir rappeler une règle évidente sur un ton taquin qu'au moyen d'une simple répétition de type : « ... Il n'est pas permis de... ». D'autant que ces remarques se font en général devant le reste de la classe qui rit ou en rajoute. Selon les enseignants interrogés, la règle édictée « telle quelle » leur est connue : ils savent qu'ils l'enfreignent et continuer à la leur répéter en l'état serait inutile :

²⁸ « Râler » (patois neuchâtelois)

La règle, il l'a entendue un nombre incalculable de fois, donc s'il est arrivé ici en groupe de soutien, c'est qu'il y a des choses qu'il peut pas, qui sont pas accessibles pour lui en l'état dans une classe ordinaire, donc il faut adopter d'autres canaux, d'autres manières. [PSP]

On voit ici que les enseignants interrogés ont conscience d'utiliser l'humour de manière particulière parce que leurs élèves suivent un cursus spécifique²⁹. L'enseignant perçoit un comportement inadéquat, réagit, mais en évitant un rappel frontal et accusateur de la règle qui risque d'être mal interprétée par les élèves. Il utilise plusieurs formes (ironie : « Ah ben t'es en forme, toi » à un élève qui montre des signes de fatigue ; exagération : « Tu sors ton pique-nique » à un élève qui mange en classe ; absurde : « C'est pas marqué sur mon front » à un élève qui a reçu la consigne de regarder sa feuille et a les yeux levés sur son enseignant ; simulation : « Quoi ? j'ai pas entendu » à un élève qui ne l'a pas remercié...).

Les élèves sont également très sensibles à ce « détournement » et perçoivent l'humour comme une manière douce et amusante de signaler un comportement inadapté. Leurs réactions à mes questionnements « Si l'enseignant te rappelait simplement la règle, sans humour, quel effet cela aurait-il ? » sont assez proches :

C'est agressant. [...] Ouais. Là c'est plus dans le ton voyez, euh amical. Pour que l'élève en gros il se sente bien et qu'il parle comme ça ouvertement. [EJV]

Ben « Tu sais pas compter » c'est plus pris comme euh « Tu sais pas compter » [ton moqueur]... « T'as fait faux » c'est un peu direct, un peu sec quoi. [...] Moi ça m'aurait fait rire je l'aurais bien pris parce que je sais que le prof il a dit ça pour rigoler. [EJD]

« On n'est pas en train de faire du bricolage » : pourquoi elle te dit ça comme ça ?

Euh... pour que j'arrête ? [...]

Tu t'es senti mal ?

Pas forcément. [...] C'était un peu la honte de jouer avec ma règle et mes affaires en classe...

Mais pourquoi elle t'a pas dit « On n'a pas le droit de jouer avec sa règle en classe » ?

²⁹ Cf. 3.7 - Spécificités des classes de soutien

Pour pas avoir encore plus la honte, quoi.

Si elle t'avait dit : « Joue pas avec tes affaires », t'aurais pris ça comment ?

Plus mal. [EAV]

Ben c'est plus drôle de parler de bricolage, après me dire t'as pas le droit de faire ça t'arrêtes... [EJV]

Je préfère le truc humour c'est un peu plus doux. [...] que ça soit S. ou mes amis, on préfère que les gens utilisent l'humour. [ETG]

Ouais il se fout de sa tête amicalement pour lui faire euh montrer que c'est pas normal sa position qu'elle a en classe surtout [...].

Mais pourquoi il lui dit pas « Tiens-toi correctement » ?

Pour qu'elle prenne les choses un peu plus... moins au sérieux, un ton de dire les choses comme ça elle le prendra pas mal. [EHG]

Et tu vois quoi comme différence entre cette phrase avec son poignet et s'il lui dit genre : « Tiens-toi correctement en classe » ? T'es d'accord que le but c'est le même, qu'elle se tienne bien en classe ? C'est quoi pour toi la différence ?

Ben je sais pas « Tiens-toi correctement » c'est avec un point d'exclamation, genre un ordre. Je veux dire on peut rentrer en matière dans ce qu'il dit pis voilà quoi.

Pour toi c'est mieux ?

Les deux sont bien, après je veux dire ça dépend avec qui on est et des personnes quoi. Mais pour moi c'est mieux je crois. Elle, elle a besoin d'aller doucement elle aime pas quand on parle sec quoi. Ça marche moins bien. [EAG]

En fait il donne un ordre mais sous forme de rigolade ?

Ouais pour que euh comme ça, ça passe bien.

Ça rend les choses moins graves c'est ça ?

Ouais. [ETG]

Cela semble même parfois constituer un « jeu de dupes » : il arrive que l'élève agisse consciemment de manière inadéquate. Il le fait de manière ostensible, pour attirer l'attention de son enseignant et être « réprimandé » doucement, dans l'humour, comme pour conforter la place de chacun tout en attirant les projecteurs sur soi. Dans un extrait, EAG a sorti de la nourriture sur son bureau, sous les yeux de l'enseignant. Il a un petit sourire moqueur : l'enseignant lui demande s'il prépare un pique-nique. Tout le monde rit, EAG aussi, et il finit par ranger très lentement sa nourriture, de manière théâtrale. Il s'attendait visiblement à ce type d'intervention de l'enseignant :

Je le prends à la rigolade, je sais que j'ai enfreint une loi et que je le sais donc lui il va faire rigoler tout le monde. C'est pas la mort aussi si on l'enfreint. [EAG]

L'emploi de termes comme *douceur* est ici associé à ce type de remarques humoristiques en opposition aux rappels simples des règles qui en sont dépourvus, qualifiés de *sec*, *agressifs*, *graves*. Un exemple semble apporter une nuance supplémentaire sur l'humour de l'enseignant pour se positionner sans écraser l'élève : au cours d'une discussion avec son élève, une enseignante évoque le sentiment que sa présence auprès de lui a des conséquences directes sur son comportement (« Tu te comportes différemment quand je suis près de toi »). Lui nie, déclare que « ça change pas les choses » mais semble mal à l'aise face à l'aplomb de l'enseignante. Elle finit par déclarer en souriant « Bien, ça change pas les choses, mais ça change quand même ». Elle se déplace et laisse l'élève travailler.

Ben ouais [Rires] ben c'est le constat finalement, parce que lui il dit, non ça ne change rien, il me dit tout ça sans oser me regarder, donc heu, il a le regard qui fuit. Donc à partir de là il me raconte quelque chose avec le regard qui fuit, donc je sais très bien qu'il me dit oui pour me dire non ou non pour me dire oui, c'est ces fameux, enfin je pars dans ces interprétations-là, qui sont peut-être justes, mais pour moi ça résonne comme ça, donc je lui, je cautionne ce qu'il dit, tout en disant ce que je pense. Voilà. C'est une façon de prendre en compte ce qu'il a à dire, et puis moi de dire voilà ce que j'en pense. [...] Je tiens compte, je valide ce qu'il me dit, mais il va entendre ce que moi je pense aussi. Et je sais qu'il a le niveau de vocabulaire, de compréhension pour le faire. Je le ferais pas forcément avec un autre. [PSP]

L'enseignante a sorti la carte de l'humour, dans la douceur, pour confirmer son statut et maintenir son postulat tout en laissant la place à l'avis de l'élève et le prenant en compte. Elle lui a

ainsi permis de sortir d'une situation potentiellement frustrante (« Nos avis divergent, l'élève commence vraisemblablement à se sentir mal à l'aise ») de manière détendue et décrispante.

3.2 - Humour pour garder l'attention

Conserver l'attention des élèves en classe constitue également un défi constant pour l'enseignant, d'autant plus en classe de soutien. En effet, selon des chiffres de 2011, « les élèves qui sont à la fois très hyperactifs et très inattentifs représentent un taux d'échec de 71%. Ceux qui sont très inattentifs sans être hyperactifs ont un taux d'échec de 65%. La présence d'inattention représente donc un indice plus alarmant quant à l'échec éventuel des élèves ». ³⁰ Logiquement, un taux important des élèves de classe de soutien connaissent des difficultés d'attention. Comme le note Ivy (2013), « Humor can help create a positive environment that is conducive to learning because it can help capture and retain students' attention in the classroom. » ³¹ L'humour permet de se rendre interactionnellement visible en gagnant l'attention des autres participants (Tanne, 2005). Ainsi, les enseignants utilisent parfois l'humour pour capter ou recapter l'attention des élèves, parfois de manière involontaire : l'un d'entre eux s'exprime durant quelques phrases avec un accent du Sud de la France, sans que cela semble avoir le moindre rapport avec sa leçon ni ne perturbe visiblement quoi que ce soit (le cours continue comme si de rien n'était) :

L'accent du Sud sort de temps en temps, mais dans ma vie privée aussi. C'est juste un accent que j'aime bien [...]. C'est... ça chante bien, j'aime bien, je trouve que c'est dynamisant... je leur ferais pas un accent suisse-allemand ou autre euh...

Mais pourquoi tu le fais à ce moment-là ? T'arrives à le dire ?

[Silence] Je pense qu'on est encore dans un moment de flottement dans la séquence : on voit qu'H. n'est pas encore arrivé, il va venir, ça bouge encore dans tous les sens... ça me permet de... éventuellement capter leur attention en faisant un changement de rythme...

Et puis est-ce que tu as l'impression que ça a fonctionné, tu te rappelles de cette séquence ?

³⁰ <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/09/linattention-meilleur-facteur-pour-predire-lechec-scolaire/> Consulté le 21.02.18

³¹ Ivy (2013, p. 39)

Ouais, mais du coup je me souviens de l'avoir dit comme ça [Rires] effectivement... mais c'est vrai que je l'utilise souvent cet accent, dans des moments où je cherche à capter ou à casser le rythme, sans forcément être là : « Oh les gars » [voix forte] ou je sais pas quoi. C'est l'effet de surprise. [PGO]

Un autre exemple illustre un emploi similaire de l'humour : un enseignant est en train de parler de *politique* chinoise à toute la classe. Devant lui, à sa table, une élève semble surjouer son ennui (elle baille, regarde sa montre, soupire, puis se tient affalée sur son poignet). Il parle à un autre camarade et dit pour tout le monde « Un peu comme la *politique* du poignet cassé de ta voisine ». L'élève affalée sourit et se redresse sur sa chaise.

Il y a des jours où je la laisse être comme ça et d'autres jours, d'autant plus les lundis matins... il faut quand même qu'il y ait du monde quoi... [...] c'est très public hein tout ça ? Parce que tout se passe en face des autres, on est en frontal, donc certains c'est pas qu'ils ont besoin de tendre l'oreille ou comme ça pour savoir ce que j'ai dit ou tout ça, c'est du spectacle pour les autres quelque part... [PGO]

Un autre exemple d'une enseignante qui n'hésite pas à se mettre en scène lorsque l'attention de ses élèves n'est pas portée au bon endroit :

Une fois, j'avais des élèves, ils discutaient, ils se renvoyaient la balle, tout ça. Je me suis couchée par terre et j'ai commencé à faire des exercices... Ils m'ont demandé de me relever : « Madame, vous faites quoi ? Vous faites n'importe quoi ! » [PVO]

S'il l'estime nécessaire, l'enseignant peut utiliser l'humour décalé, choquant, inattendu, voire même grossier, pour marquer son élève et le rendre plus perméable à la leçon qu'il doit tirer. Il est intéressant de constater qu'il s'agit dans presque tous les cas de remarques en lien avec le comportement des élèves (cadre) et non une leçon d'apprentissage strictement scolaire (pédagogique).

Donc tu utilises volontiers un côté absurde ou décalé pour qu'ils aient accès différemment ?

Ouais, des fois un petit peu alors ça je le fais souvent dans ma pratique, des exemples chocs, des mots aussi, des fois oh elle a dit ce mot-là, l'idée aussi de capter leur attention pour que après ils puissent après faire un raisonnement là-dedans.

Ouais, donc une espèce de choc, comme tu l'as dit, qui les réveille ?

Qui les amène en tout cas à se poser la question. [PVO]

Même si j'ai choisi de me pencher strictement sur l'humour verbal dans ce travail, il me semblait important de signaler que la gestuelle de l'enseignant (bien souvent humoristique) est aussi une manière de se réapproprier l'attention de ses élèves.

Comment tu interagis avec eux (pour conserver leur attention) ?

Alors je suis très euh... je vois, je gigote beaucoup avec les bras, hem, c'est vrai que j'utilise beaucoup l'espace, je me rends compte là je me promène, et puis j'essaie de les... c'est une manière pour moi de maintenir leur attention. [PVO]

Le fait de se comporter en quelque sorte comme un *stand-up comedian* en essayant de conserver l'attention des élèves par l'humour a évidemment un impact sur la dynamique générale de la classe, l'ambiance qu'il y règne. Selon Rousseaux (2003), « 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. »³² Cette représentation vise souvent à rechercher une dynamique particulière, comme le constate Shiyab (2013) :

« It [humor] plays a fundamental role in creating harmony and cohesion between students and teachers. The significant role humor plays stems from the fact that humor is conducive to the learning process [...]. It helps break the monotony and keeps students tuned in to their teachers. »³³

3.3 - Humour pour *ambiancer*

J'utilise le terme *ambiancer*, qui est un néologisme, parce que l'ai entendu (et découvert) à trois reprises au cours des entretiens avec les élèves (dans trois classes différentes). Il me semblait correspondre très spécifiquement à mon thème, raison pour laquelle je l'ai adopté ici. Le mot « *ambiancer* » viendrait du *nouchi*, un argot ivoirien et signifierait dans son sens premier « amuser, mettre de l'ambiance, de l'animation »³⁴. Au sens figuré, il signifie « Tenter de persuader par la séduction une personne de faire quelque chose »³⁵, usage qui n'a heureusement pas lieu d'être ici !

³² Rousseaux (2003, p. 95)

³³ Shiyab (2009, p. 1)

³⁴ <https://www.dictionnairedelezone.fr/dictionary/definition/ambiancer> Consulté le 21.02.18

³⁵ Idem

L'humour de l'enseignant pratiqué « en direct », non prémédité, destiné à toute la classe de manière frontale permet souvent de contribuer à créer un contexte scolaire moins oppressant, plus léger, un environnement sécurisé mais détendu où se côtoient apprentissages et plaisanteries dans une ambiance positive : « [Humor] can create an atmosphere where students can feel relaxed and comfortable. »³⁶ Qualifié de « lubrifiant social » par Garitte et Legrand (2003), il permet de faciliter le bon fonctionnement des rouages des interactions. Le thème *Humour pour ambiancer* est décliné en trois sous-thèmes : *Souder le groupe classe*, *Dédramatiser le scolaire* et *Un environnement propice au travail*.

Souder le groupe classe

Les enseignants interrogés n'ont pas tous les mêmes types de classes : certaines sont éphémères et n'existent ainsi que durant quelques mois, d'autres ont tendance à varier d'effectif durant la semaine³⁷. Mais les enseignants ont tous le même souci d'accorder une attention toute particulière à l'ambiance qui règne au sein de la classe, entre les individus et de manière générale.

L'humour ça rapproche, ça permet de partager un moment sur quelque chose où on va partager une émotion et je pense qu'avec les élèves c'est très important. [PVO]

L'humour peut ainsi servir de liant entre les différents membres et rendre homogène un groupe qui ne l'est pas naturellement. Selon Baider (2013), l'humour peut effectivement permettre « de créer une solidarité de groupe ou une dynamique positive de groupe »³⁸.

Ouais j'aime quand ils... quand ça rit, ça ressoude un peu le groupe, pis on y va pis on continue... [PVO]

Certaines formes d'humour vécues ensemble, dans la classe, permettent également de créer des souvenirs communs qui, si on les évoque plus tard, permettront aussi aux élèves et à l'enseignant de faire exister leur culture commune. Il arrive ainsi que des situations entre *inside jokes* et *running gags* sont remémorées régulièrement³⁹.

Quand il y a deux ans je me suis transformé en mon cousin britannique [l'enseignant s'était déguisé et avait adopté un accent anglais pour un spectacle], ils me demandent encore une année et demie après comment va mon cousin. Bon certains ont pas

³⁶ Shiyab (2009, p. 8)

³⁷ Intégrations partielles, thérapies, etc.

³⁸ Baider (2013, p. 94)

³⁹ Comme pour l'histoire de l'éléphant, qui sera développée plus bas (4. Humour pour souligner l'apprentissage)

réalisé... Ils sont presque trop rentrés dans le truc et ils me le demandent vraiment...
[Rires]. « Comment va mon cousin ? » [PGO]

Dédramatiser le scolaire

Dans les conditions particulières des classes de soutien, il semble que le scolaire revête parfois un côté anxiogène pour les élèves qui ont bien souvent entretenu un rapport conflictuel avec l'apprentissage au cours de leur parcours scolaire.

« The use of instructional humor to relieve tension may be especially useful for teaching topics that are generally perceived by students to be anxiety-provoking. »⁴⁰

L'humour semble pouvoir être employé comme un moyen de calmer les angoisses et rendre une présence en classe plus facile à supporter :

L'humour permet clairement de mon point de vue d'apaiser l'élève, [...], peut-être face à des angoisses liées à l'apprentissage, disons ça détend l'atmosphère de toute façon, ça permet de... d'enlever le côté rigide de l'apprentissage, et le côté glauque pour certains, faut pas oublier qu'ils ont des parcours scolaires... Faut voir que la tâche scolaire en soi chez ces jeunes, c'est quand même pas très glorieux... [...] Ça peut aller jusqu'à la souffrance, c'est pas très positif, donc le fait de mettre un peu d'humour là-dedans ça permet de relativiser tout ça, de rendre la chose un peu plus légère et plus attractive éventuellement. [PGO]

Ben oui, c'est que des fois... je fais pas les choses toujours bien, donc avoir quelqu'un qui prend les choses que je fais un peu à la rigolade ou la manière que moi je m'exprime, ça enlève de la gravité quoi ! [EAG]

Patenaude, dans ses recherches sur les relations d'humour en milieu hospitalier entre infirmiers et soignants, postule ceci :

« L'humour n'est pas une panacée à tous les problèmes et ne contrecarre pas toutes les anxiétés vécues, mais c'est une force positive et, en tant que complément à d'autres interventions, il ne peut être que thérapeutique. »⁴¹

⁴⁰ Banas et al. (2011, p.130)

⁴¹ Patenaude (2006, p. 42)

Il semble que l'aspect pesant, grave, important, sérieux et strict des apprentissages de l'école soit partagé par les élèves et les enseignants. Ils évoquent de manière éloquente comment ils comptent sur l'humour pour alléger leurs cours :

Je cherche à montrer qu'il y a un côté où justement ben c'est exagéré, mais tout en disant que c'est pas un drame, voilà il y a les deux. On en rit. On pourrait pleurer aussi mais c'est pas le but. [...] Pour dédramatiser la situation, leur situation. L'échec, la difficulté, dire ben voilà, le soleil va continuer de se lever, même si on ramasse un 2 en histoire, et même s'ils ont très peur de savoir ce qu'ils vont faire à l'extérieur d'ici. Ça c'est la plus grosse peur en fait, dite par mes élèves, alors justement, essayer de faire rentrer un peu d'humour comme une bouffée d'air frais, mais aussi, pour dire des choses qui sont difficiles à dire autrement. [PSP]

Ouais, le côté décalé, à fond quoi ! et puis d'autres, à des niveaux plus euh... ironiques, euh verbal, qui amènent quand même une certaine légèreté, mais qui ironisent aussi sur la matière scolaire en fait, et c'est un peu cette tendance-là que je pourrais avoir aussi, c'est aussi dédramatiser toute cette espèce cette dramaturgie scolaire, tout ce foin qu'on fait à propos du scolaire finalement leur permettre d'évoluer là-dedans sans avoir l'impression de mourir sous une lourdeur, un poids monstrueux, qui correspond plus à tout le poids de leurs inadéquations passées, leurs échecs passés... [PGO]

Un environnement propice au travail

De manière plus simple, un environnement joyeux semble nettement plus enclin à accueillir les élèves comme les professeurs et permet de passer le temps plus rapidement :

Ouais, l'ambiance de classe. Je trouve que quand un prof il a de l'humour, qu'on rigole, qu'il fait des blagues juste comme ça, ça détend l'atmosphère, ça me donne plus envie de travailler, de la motivation plutôt qu'un prof qui est là qui est pâle qui tire la gueule toute la journée qui dit rien qui explique même pas enfin bref comme j'avais à l'école normale... [le mien] c'est un prof qui est là il est de bonne humeur qui rigole, il fait des blagues il a le sourire il explique je trouve ça fait plus envie de travailler que euh d'avoir un prof qui est... euh voilà. [EOD]

Ça fait plus du bien, d'envie d'aller travailler plutôt qu'un prof qui nous envoie chier chaque minute quoi. [...] Ouais c'est mieux pour me mettre au travail, me concentrer, tout ça. On bosse mieux après. [EOD]

Ça me faisait sourire et dans ces cas-là t'oublies peut-être la contrainte, vu que t'es dans une phase où tu rigoles, t'es moins contrarié alors tu te laisses plus aller. Tu regardes peut-être moins la montre. [PDC]

Ben c'est plus drôle s'il sort des trucs comme ça, ça ambiance un peu la classe, c'est plus agréable pour les autres aussi je trouve. [EJD]

Pour un peu ambiancer, pour mieux répondre, c'est ça... [...] c'est mettre un certain... une certaine ambiance... pour que l'élève il soit... bien, et qu'il puisse répondre en fait. [EJV]

3.4 - Humour pour souligner l'apprentissage

Comme nous l'avons vu, enseigner avec humour permet parfois de mettre l'emphase sur certaines parties des leçons et de conférer une importance spécifique à telle ou telle séquence pour l'élève, dont l'attention sera particulièrement captée, de manière plus probante qu'en son absence : « Laboratory experiments (Schmidt, 2002) have repeatedly demonstrated that, when context is held constant, humorous information is recalled more easily than nonhumorous information »⁴². Un enseignant qui évoque le sens du mot « Chine » en chinois : « le pays du centre ». Un élève réplique « Ils ont pris la confiance, eux ». A la place de reprendre une intervention qui pourrait paraître inadéquate (l'élève intervient sans autorisation) ou de la laisser passer sans s'en préoccuper, l'enseignant répond : « C'est vrai qu'ils sont un peu gonflés ». Le fait de prendre la peine d'interrompre sa leçon pour valider une remarque d'un élève (pertinente dans le fond sinon dans la forme) en restant dans un même registre linguistique a en soi un côté humoristique (« Je comprends ton gag, je le prolonge dans ta langue, il est en lien avec ma leçon ») qui va sans doute marquer le souvenir des élèves qui en ont été témoins : il est probable qu'ils retiennent le sens du mot en chinois en reliant mnémotechniquement celui-ci aux gags de leur camarade et de leur enseignant.

On s'aperçoit que des situations d'apprentissages marquées par un décalage, par de l'absurde, paraissent imprégner davantage la mémoire. Un enseignant évoque ses souvenirs d'un enseignant

⁴² Banas et al. (2011, p.137)

de physique :

C'est allé jusqu'à des *showmen*, j'entends, des gars qui... qui se retrouvaient debout sur la table, euh... et qui d'un coup sautaient de la table en faisant une roulade pour ouvrir la porte courir dans le corridor en hurlant « SODIUM SODIUM » pour t'expliquer le système de la dialyse quoi. Des trucs situationnels complètement décalés. [PGO]

En analysant une séquence où elle se met en scène pour illustrer ses propos, en l'occurrence les apprentissages des bébés, une enseignante explique :

Là, en l'occurrence, je le vois plutôt [l'humour] comme quelque chose de positif, de bénéfique. Après il faut voir le moment et le contexte. Mais...Là ça me va très bien. Je le cherche même. [...] pour leur donner un petit coup de pouce, pour les aider à se plonger sur comment eux ils comment ils faisaient en étant plus petits...[PVO]

Un élève, interrogé sur la même séquence semble tout à fait conscient de l'effet obtenu par l'aspect théâtral de son enseignante (la classe est captivée), mais qu'il n'imagine pas que celui-ci est voulu, planifié et désiré par son enseignante, comme si elle agissait ainsi « pour les faire rigoler » sans avoir imaginé les impacts sur leur intérêt, leur attention et leur imprégnation de sa leçon. Il serait intéressant de s'interroger sur ces mécanismes naïvement considérés comme non planifiés : l'impact perdrait-il de la valeur si l'élève savait que l'humour est utilisé dans un autre but que celui d'amuser la galerie, comme si un magicien révélait ses trucs ?

La vision qu'ont souvent les élèves sur l'humour en classe est que celui-ci doit être impérativement relié au contenu du cours, sans quoi il est parasite et contre-productif :

Avoir de l'humour, mais quand même de rester bien de euh rester dans ce qui a rapport avec l'école... [EAV]

Cela rejoint la position défendue par Robert (2006) : « Si un enseignant veut expliquer une notion, un concept théorique et qu'il l'illustre par une histoire drôle, dès lors les apprenants auront plus de facilité pour comprendre et s'appropriier le problème en question. En d'autres termes, grâce à l'humour, on peut donner du sens aux apprentissages et cela en est une des composantes essentielles. Cela amène donc à une autre problématique, à savoir, l'humour doit être préparé par l'enseignant avant l'activité, un peu comme un professionnel de l'humour ». ⁴³

⁴³ Robert (2006, p.11)

Dans l'une des séquences, une enseignante évoque une histoire étudiée avec les élèves où il est question d'un éléphant dont certaines habitudes sont comparables à celles des humains :

[...] C'était juste pour faire le lien avec l'éléphant dont on parlait dans l'histoire. [...] Je leur dis : « Fais pas l'éléphant maintenant », y a des choses qui sont raccrochées à ça qui font qu'on se comprend et pis euh. J'aime bien ! [PVO]

Pour certains élèves, en particulier les plus jeunes, le fait de rire en classe semble incompatible avec l'apprentissage :

[...] J'apprends mieux parce qu'on est vraiment 100% sérieux mais...

Est-ce que tu apprendrais mieux si tu étais 100% sérieux ?

Ouais ça c'est sûr ! [PSP]

Parce qu'après [si un enseignant fait trop d'humour], on loupe des leçons [ECS]

[...] Normalement l'école c'est fait pour bosser, mais s'il en fait de temps en temps c'est aussi cool. [EJV]

Cette vision rejoint celle que Torok et al. constatent : « Humor was traditionally perceived as a form of distraction and virtually a waste of time, as it reduces classroom morale and efficiency »⁴⁴. La notion du timing est aussi relevée par les élèves à plusieurs reprises : on veut bien que l'enseignant fasse de l'humour, mais il y a un temps pour tout :

En pleine éval' non merci...Ouais, faut rester concentré. [EMS]

[...] Si par exemple c'est un moment genre on n'est pas en éval, le prof il rigole avec nous, moi personnellement, ça c'est bon, ça me dérange pas. Si par contre il voit que tout le monde est en train de partir en vrille et le prof est pas sérieux je trouve que là c'est pas... ouais.. [EJD]

On peut relier cette remarque au cadre : l'élève peut-il avoir confiance en quelqu'un qui n'est pas sérieux ?

⁴⁴ Shyiab (2013, p.1)

3.5 - Humour pour le lien

Ce qui apparaît de manière manifeste, c'est l'omniprésence du *lien* dans les rapports humoristiques. Une notion qui semble préalable à tout humour, c'est la connaissance de l'élève : qu'est-il en mesure de comprendre, d'accepter, devant les autres, seul, dans un contexte sans cesse fluctuant et comportant un nombre presque infini de variables... Le thème de l'humour et du lien est décliné en cinq sous-thèmes : *Humour pour se rencontrer*, *Connaître ses élèves / connaître son prof*, *J'ai confiance en mon prof*, *Risquer de briser le lien* et *On peut aussi rire du prof et avec lui*.

Humour pour se rencontrer

L'humour peut constituer une première approche pour construire le lien : faire connaissance de l'élève en commençant un dialogue, un langage commun, qui permet à la confiance de naître. Dans ce contexte de nouveauté, il s'agit d'appriivoiser l'élève avec un humour « neutre » et non agressif, souvent dirigé sur des faits et non des personnes (un commentaire sur un bruit, un évènement qui survient).

[...] Je pense que lui il est assez réceptif à ça [l'humour] et que j'essaie de créer un endroit plutôt positif où on peut se rencontrer.

[...] S'il y a pas la connaissance de l'autre, on choisit les outils avec lesquels on travaille, en fonction du niveau de connaissances, de compréhension, heu, qu'on peut, et de là où on va se rencontrer. Est-ce qu'on se rencontre, est-ce qu'on se rencontre pas, déjà rien que ça. [Rires] [...] J'avais un exemple d'un élève qui était arrivé et qui voulait tout bien faire dans la classe et il s'autorisait pas en fait, il avait de la peine à comprendre que ben on peut, là. [...] En gros, il avait des difficultés, et il voulait tellement montrer qu'il faisait bien qu'il voulait montrer que cet humour il était plus là. « Je suis assis, je lève la main, je fais mon travail »... Fallait vraiment aller le chercher...

Je cherche la connivence avec M. qui vient de débarquer, dans le groupe de soutien et qui manipule assez bien l'humour. Et qui fait des sorties comme ça et je pense que je recherche assez clairement de la connivence, en fait avec ce jeune homme qui me semble très perdu, là, au moment de cette séquence. [PSP]

Entre le vocabulaire, les prérequis intellectuels et relationnels, les différences culturelles, un passé scolaire parfois teinté de douleurs, la compréhension de l'humour de l'enseignant ne se fait

pas forcément automatiquement.

Connaître ses élèves / connaître son prof

La connaissance des élèves est donc un prérequis important pour pratiquer un humour « personnalisé », qui est adapté aux limites de celui qui le reçoit. Patenaude & Hamelin-Brabant (2006) soulignent que « sans la présence de sympathie, d'affection et de confiance, l'humour ne peut être défini comme étant émotionnellement supportant et aidant. Une relation de confiance devrait être théoriquement présente comme antécédent d'humour. »⁴⁵ Les quatre enseignants interrogés se sont montrés très sensibles à ces distinctions et évoquent plusieurs différences fondamentales entre certains de leurs élèves à ce sujet :

C'est une phrase de trop pour un T. et pis c'est la phrase qu'il faut pour un A. [...] Des profils comme celui de T, où on est dans le TSA⁴⁶, l'accès au second degré [...] c'est un terrain glissant pour lui, il comprend pas forcément toujours, il pourrait y avoir mauvaise interprétation et pis vexation... Typiquement il pourrait croire qu'il y a de la malveillance et qu'il y a une vraie pique contre lui. Un S., faut aussi prendre des gants. Avec lui, c'est tout à fait possible d'aller sur certains registres mais hem... faut faire attention que, justement, on n'entre pas sur des choses qu'il pourrait prendre trop personnellement et qu'il se retrouve vexé. [PGO]

Bien sûr ouais, tu vois avec une J. c'est la même chose. H. aussi. On est vraiment sur les trois avec lesquels j'utilise le plus l'humour. Avec un D., je le fais, mais il prend tellement sur lui que euh je dois être subtil et faire attention [...], il aurait tendance à le vivre mal trop rapidement. Le simple fait que je m'adresse à lui, même sans humour, et que les autres, euh l'attention des autres, soit tournée vers nous deux à ce moment-là, ça va déjà le gêner. Donc si j'utilise trop l'humour, c'est... voilà. [PGO]

C'est pas parce que je, là j'ai un élève qui a de gros, gros blocages, c'est dommage il était pas là pour la vidéo, au niveau relationnel, il y a une part culturelle, il y a une part de traumatisme, [...] et j'ai quand même fait le pari de l'humour avec lui et après quelques années, je me rends compte que il commence aussi à l'utiliser pour sortir de certaines ornières relationnelles et que ça peut aider. Mais c'est long, c'est par petites doses au départ, c'est gentiment, c'est le pratiquer avec d'autres avec lesquels c'est ok,

⁴⁵ Patenaude (2006, p. 40)

⁴⁶ Troubles du spectre autistique

mais quand il est là, pour qu'il se rende compte, ha ouais, c'est possible, qu'il soit pas la cible, sans que ce soit trop confrontant pour lui et qu'il le vive régulièrement. Je choisis clairement à qui je fais et je fais pas [...]. [PSP]

Si, c'est toujours pareil : en utilisant l'humour à bon escient, ça permet de créer une proximité, une relation avec l'élève. Mais tu vois, si je prends le cas de mon élève de ce matin, où ça part un peu dans tous les sens. Tu fais un peu d'humour au départ, et là tu vois que l'élève n'est pas, ne prend pas, il est pas réceptif et il a pas même envie à ce moment-là de faire de l'humour, pour que l'enseignant fasse de l'humour, moi je pense que l'élève soit réceptif au moment où tu fais de l'humour, lui il peut mal le prendre et se braquer et prendre ça pour de la moquerie. [PDC]

Un enseignant évoque avoir parlé de manière théâtrale des longs pieds d'un élève au cours d'une remise de prix de camp de ski (devant tous ses camarades, éducateurs et enseignants).

[...] L. qui chausse du 47 – 48, euh, donc en les annonçant par devinette un petit peu, d'une certaine manière...

Mais comment tu perçois que c'est assumable ?

Mais euh parce que je sais par les échanges qu'on a, par le lien qu'on a, il en est fier en même temps de tout ça... C'est pas une difformité pour lui. C'est comme un jeune qui me disait... qui estimait la contenance d'une baignoire à deux litres, peut-être qu'une fois que tu te mets dans la baignoire il reste que 2 litres, vu comme t'es gros ! alors que le mec c'était un athlète, il était magnifique, un magnifique black, tracé, machin et tout, y a pas de souci quoi... [...]. Je l'aurais pas fait avec sa collègue qui fait 113 kilos ! [PGO]

Il semble qu'il s'agisse donc d'un concept tout sauf universel : alors que l'humour portant sur le physique apparaît à plusieurs reprises dans les formes humoristiques à proscrire pour un enseignant⁴⁷, des remarques comme celles-ci peuvent au contraire être valorisantes pour autant que l'élève le perçoive positivement et puisse avoir confiance en la bienveillance de l'enseignant. Ce lien de confiance se construit au fil du temps entre eux et va affiner leur relation (et leur humour commun du même coup) en apprenant à connaître le caractère et les limites de son interlocuteur. S'il s'agit « clairement » de second degré (« Je suis à l'aise dans mon corps, je sais que je suis musclé

⁴⁷ Cf. 3.8 – Limites de l'humour

et que mon enseignant me perçoit ainsi, je sais donc que sa remarque n'est pas un jugement négatif de sa part », le risque est moindre. Dans ce second exemple, un élève qui a un bon niveau de football et se débrouille bien en mathématiques se trouve dès lors imperméable aux remarques moqueuses qui s'y rapportent :

Euh les profs je sais qu'ils rigolent, s'ils me disent tu sais pas faire du foot tu sais pas compter, je vais pas le prendre mal quoi. [EJD]

En évoquant les formes d'humour, un enseignant partage sa réflexion sur son emploi de ce que je nommerai *ironie positive* qu'il utilise pour éviter le risque de heurter un élève :

Et sinon des marques un peu d'ironie, (imagine), en lui rendant un travail à un élève, tu lui dis : « Bravo t'as bien réussi, tu peux être fier de toi »

Je le fais plutôt dans l'autre sens, je dis parfois ha là là c'est lamentable, heu, et en fait il a 6. [...] Je pense que c'est toujours plus facile de partir du négatif et d'aller vers le négatif, que d'aller du positif vers le négatif. Surtout avec nos élèves. [...] J'essaie plus de les valoriser dans ce que je dis plutôt que l'élève je lui dis « C'est nul ce que tu as fait », et en fait il a 6, sur sa feuille c'est marqué « Excellent, bravo ! », ça a pas le même impact que de lui dire « Purée, t'as super bien travaillé » et en fait sur sa feuille il y a marqué, t'as 2 et c'est nul quoi. [PDC]

Mais une relation existe dans les deux sens : jusqu'à quel point est-il important que les élèves connaissent leur enseignant ? Dans des classes de soutien, parfois rattachées à des institutions (deux classes sur quatre dans ce travail), les enseignants ont un accès particulièrement important à la vie extra-scolaire de leurs élèves : synthèses, rapports, bilans, réseaux, psychologues, assistants sociaux... Certains enseignants se livrent eux-mêmes davantage en classe de soutien et n'hésitent pas à partager des tranches de leur vie privée, parfois dans l'humour :

L'année passée, il s'est passé un truc mais je saurais pas dire de quoi c'est parti. C'est parti d'une histoire du vécu du prof et on s'est fendu la poire à fond. [EHG]

[...] Certaines allusions qu'elle fait ouais de temps en temps, genre quand N. il danse. Il danse, elle a bien aimé sa danse et elle nous a dit que son copain il jouait au jeu où il y a de la danse et elle lui a demandé le nom de la danse et c'est drôle parce que sachant que son copain jouait à un jeu où on joue et ben c'était drôle. [EJV]

Les élèves réalisent-ils que leurs enseignants ne communiquent pas de la même manière avec les membres de la classe ? Comment perçoivent-ils ces distinctions ?

Après, y en a des qui se sentent tout le temps mal dès qu'on leur dit qu'ils font des erreurs ils se sentent mal à l'aise. Par exemple T. entre nous ben on a beau lui dire des choses pour avancer ou comme ça il le prend mal. [...] Le prof il le connaît et il a pas envie que de le détruire ou de euh l'humilier. [EAG]

J'ai confiance en mon prof

Un lien positif initié par l'humour permet selon Banas et al. (2011) de créer une relation de confiance particulièrement intéressante entre l'enseignant et son élève.

« Humor orientation, and its ability to reduce psychological distance, also related to student teacher interactions outside of the classroom. In their study, students who perceived their instructors as high in humor orientation were more likely to initiate, and be satisfied with, out-of-class communication with their instructor. Further, students were more likely to discuss their personal problems with their high-humor oriented instructors, which students reported helped foster meaningful teacher student interpersonal relationships. The ability of humor to potentially create closeness between students and teachers relates to immediacy. »⁴⁸

Ce lien de confiance, lié à une personnalité ressentie comme bienveillante mais également « drôle et sympa » permet à l'élève de se sentir plus proche de son enseignant et de se livrer plus facilement sur ses difficultés ou ses erreurs :

[...] T'auras plus confiance en ton prof [s'il est drôle], parce que tu vas te dire « Il est sympa, je vais pouvoir m'ouvrir à lui ». C'est quelque chose qu'on fait pas forcément consciemment, mais l'élève, quand il voit que le prof il rigole et tout, il est sympathique, ben il a envie de raconter des choses au prof pour euh ben genre des trucs. Le prof tu sais qu'il s'énerve pour rien pour rien tout le temps, tu vas pas forcément lui dire toutes les conneries que tu fais et tout ça, mais parfois quand tu sais que la personne tu peux lui faire confiance tu lui... tu lui dis, même si tu sais que tu vas un peu te faire engueuler, mais au moins tu lui as dit... [EJV]

⁴⁸ Banas et al. (2011, p. 129)

La capacité de l'enseignant de rire et de faire de l'humour paraît donc constituer un élément important pour que l'élève puisse se sentir en sécurité dans la relation. Une fois que celle-ci est solide, des formes d'humour plus corrosives peuvent apparaître sans la mettre en péril :

Ben je vais prendre l'exemple de mon père qui lui euh il me fait jamais des compliments mais que des remarques du genre tandis que [mon enseignant] lui euh il est là pour m'aider à avancer dans la vie et il me fait aussi des compliments tandis que mon père ben voilà c'est tout juste pas s'il me met des bâtons dans les roues quoi.

Donc si je comprends tu peux accepter de la part de ton prof qu'il se foute de ta gueule tu dis que c'est parce que, à côté, il prend soin de toi et qu'il est gentil ?

Ouais [EAG]

Si la relation de confiance est instaurée, que l'élève est sécurisé sur les intentions de son enseignant (« Je sais qu'il me veut du bien, ses remarques vont dans ce sens, même s'il se « moque » un peu de moi »), l'humour peut prendre des formes inattendues, parfois difficile à imaginer dans le contexte d'une classe :

Mon prof peut me faire un gag raciste, je m'en fous [...], parce que c'est pour rigoler je le sais très bien.

Si t'as un remplaçant que tu connais pas il te dit la même chose, tu rigoles ?

Non.

Pourquoi ?

Parce que je le connais pas.

Donc ton prof tu le connais, tu sais qu'il n'est pas raciste ?

Ouais. [EJD]

Dans cet exemple qui paraît extrême, une plaisanterie raciste (ou semblant l'être) sera acceptée par l'élève et n'aura pas d'impact, parce que son enseignant lui a prouvé auparavant que

ses intentions étaient bonnes. Mais quelles répercussions peut-on imaginer si le trait d'humour n'est pas accepté par l'élève ?

Risquer de briser le lien

On ne peut pas pratiquer l'humour sans prendre le risque de le faire de manière inadéquate. Dès lors, que se passe-t-il si un enseignant commet une erreur d'appréciation et emploie un humour inapproprié ou mal interprété par son élève ? Quels sont les risques encourus si le lien entre enseignant et élève est mis à mal ? Les élèves interrogés sur leurs réactions si une plaisanterie tournait mal :

[...] Vu qu'il m'a fait chier j'aurai envie de le faire chier, de pas travailler, lui obéir quoi. Là par exemple je parlais mal au prof, il m'a répondu et après j'ai dit là c'est bon je travaille plus. [...] Je fais toujours ça, moi. [EOD]

Ben j'aurais trouvé des trucs malhonnêtes à faire quoi. [EAG]

Je sais pas, ce serait spontané je partirais sur la défensive je pense. J'aurais envie de partir bien évidemment, mais je pense je travaillerais quand même quoi. [...] Ouais, ça me donnerait envie de rien faire. [EJD]

Ben je serais un peu choqué pis... triste ! [ECS]

Ouais ben moi un prof que j'aime pas je lui fais la misère [...] Je travaille moins. Même des profs que j'aime parfois je vois ils sont cools mais dès qu'il pètent un plomb je travaille je vais pas lui faire chier [EJV]

Les élèves ressentent assez clairement la relation entre le lien qu'ils ont avec l'enseignant et leur motivation de se mettre au travail. Ils expriment presque systématiquement une réaction immédiate sanctionnant un humour jugé comme déplacé ou ressenti comme une trahison : ils refusent de travailler. « Puisque c'est comme ça, je ne fais rien, » comme si leur assiduité et leur travail scolaire étaient une manière de récompenser l'enseignant pour ses qualités : sa gentillesse, sa fiabilité, son humour... Même s'ils n'ont probablement pas véritablement d'autres manière de marquer leur désapprobation, on constate qu'on est loin des concepts de motivation intrinsèque ! Les enseignants sont eux aussi très conscients de ce que peut amener un humour mal compris : comment imaginent-ils les répercussions d'un élève blessé par de l'humour ?

Je pense tu peux... détourner ton but en fait, au lieu de créer le lien tu risques au contraire de l'éloigner, un élève qui se sent attaqué, pas compris, blessé... [PSP]

On peut aussi rire du prof et avec lui

Les enseignants interrogés sont formels : s'ils pratiquent l'humour en classe, ils se doivent par conséquent d'accepter des formes humoristiques également de la part des élèves. Sous quelles formes, avec quelles règles ? Dans quels contextes sont-ils autorisés à faire de l'humour, à se moquer de l'enseignant ? S'agit-il de règles explicites ?

[...] Eux se disent « Le prof parfois il fait des remarques d'humour, mais nous on peut aussi faire de l'humour avec lui du moment qu'on que c'est adapté, qu'il est respectueux » et ça fonctionne, cette espèce de réciprocité fait que justement l'élève ne se sent pas, enfin c'est... pour lui à ce moment-là, c'est pas de la moquerie, c'est-à-dire que ça peut aller dans les deux sens. Donc c'est une espèce de partenariat, « Moi je rigole, je te lance une vanne, je fais un trait d'humour, donc toi également tu peux le faire », donc c'est pas fermé, c'est complètement ouvert. [PDC]

Se moquer de soi-même devant les élèves, ça marche bien. [...] Ça permet un petit peu de relâcher ce côté « Moi je suis prof j'ai le savoir, j'ai raison » que certains aiment pas hein ? ça permet de montrer et ben moi je suis comme vous, ça permet de se remettre à une sorte de niveau qui leur permet d'appréhender ensuite le rapport hiérarchique plus sereinement [PVO]

Dans plusieurs cas, on réalise que l'enseignant encourage l'élève à pratiquer l'humour en classe. Dans plusieurs cas, les élèves savent qu'ils peuvent eux aussi se moquer de leur enseignant : Ben oui... enfin je pense mais oui c'est sûr en fait [EOD]

Ouais c'est un gars ouvert c'est sûr [EAG]

Mais l'enseignant peut également encourager ses élèves à pratiquer l'humour en en valorisant une forme qu'il a particulièrement appréciée :

[...] Un truc drôle qui me fait beaucoup rire qui est sorti par un élève, J., il me dit, monsieur trois fois rien c'est : rien, rien, rien. Voilà, moi ça me fait rire. Et bien je rigole, je m'éclate, je la note au tableau et je dis que c'est super. Je valorise. [PDC]

En construisant la relation avec l'élève, l'humour va également évoluer, s'affiner. Une enseignante considère même les premières tentatives d'humour de ses élèves comme révélatrices d'une étape importante dans la relation :

Voilà, mais en même temps, ils prennent l'habitude, ils sont déstabilisés au début, quand ils arrivent ici. Ils prennent l'habitude de quelqu'un qui n'arrête pas de jouer avec les mots, de faire de l'humour, ils sont un peu voilà, et au bout d'un moment, où le pari est gagné pour moi, c'est quand eux commencent à en faire. [PSP]

L'humour peut même s'avérer un support exceptionnel pour travailler certaines problématiques des élèves. L'exemple ci-dessous démontre qu'il a permis à une élève de transcender un trait de sa personnalité qui lui posait de nombreux problèmes :

J'avais une élève qui était dans une timidité extrême à un moment donné. Qui avait un humour décapant mais qui pouvait pas l'exprimer. Mais là où elle en était, dans son cursus, elle était j'ai presque envie de dire handicapée par sa timidité extrême. Première chose que j'ai faite en débutant l'année avec elle, j'ai dit je l'ai prise à part, je lui ai dit « On va se mettre un objectif, d'ici la fin de l'année tu te seras tirée de ma classe en m'envoyant chier, en claquant la porte ». Elle m'a dit « Non, pas possible », alors on a mis des objectifs intermédiaires pour que ça avance et donc à la fin de l'année, je vais vers elle un jour et je lui dis « C'est aujourd'hui : on va rentrer en classe dans nos rôles respectifs et tu le fais ». [...] Elle m'avait demandé : « Comment on saura si c'est réussi ? » et je lui ai dit « Tu regarderas les autres ». Et ça a complètement marché, ils étaient là « Mais c'est pas possible, *elle* ?... » J'ai débriefé directement, donc en plus elle m'avait envoyé chier donc j'ai fait le gars qui lui court après. On a débriefé, elle était en larmes, au niveau émotionnel c'était fort, mais elle pouvait dire qu'elle était fière... Pis quand on est retourné vers les autres, euh... alors on a dû leur expliquer, débriefer avec eux aussi parce qu'ils comprenaient pas ce qui se passait... [...] Et les autres lui ont dit « Mais t'es géniale », etc. ils lui ont sorti des compliments qu'elle avait jamais eus avant, et après ils étaient tous morts de rire de s'être fait bluffer comme ça... On était dans un moment extraordinaire en terme de valorisation, de confiance en soi, en passant par des moments affectifs, enfin émotionnels

extrêmement peu communs dans un cadre scolaire et en même temps hyper pertinents par rapport à sa problématique à elle... et puis [...] après elle a pu exprimer, ça a changé presque du jour au lendemain j'ai envie de dire, elle a pu exprimer toute l'amplitude de son humour et de son second degré en bluffant tout le monde systématiquement et on est allé jusqu'au point où sur la fin de l'année [...] j'ai fini par lui dire, mort de rire, parce que ce qu'elle me balançait c'était juste énorme, « Fais quand même gaffe, je vais finalement quand même finir par devoir te foutre dehors » [Rires]. Et on est resté dans cette relation, en fait on a généré une relation d'humour qui permettait [...] de la valoriser vis-à-vis des autres, c'est devenu la comique [...], très corrosif, ironique, double sens... c'était juste... elle faisait marrer tout le monde, c'est aussi permettre à l'élève de pouvoir exprimer son humour à lui. [...] Tant qu'on reste dans quelque chose de respectueux. [PGO]

Utilisant sa personne comme un outil, l'enseignant peut se mettre en scène en perdant toute gêne s'il perçoit que l'humour peut lui permettre d'améliorer son lien avec ses élèves ou sa leçon :

Là j'aurais eu envie de me mettre par terre pis de faire le ver de terre quoi. Là je pense ça aurait été ça aurait pu être amené... Je l'ai pas fait hein ? [PVO]

Comment faire comprendre à un élève que son utilisation de l'humour ne convient pas, sans risquer de le brimer ou l'empêcher de faire de nouvelles tentatives ? S'il peut constituer une belle école de vie (avoir un humour apprécié fait partie de qualités sociales à valoriser), il s'agit aussi d'en percevoir la pertinence et les limites.

C'est ça, rire ensemble je pense que c'est aussi important dans la préparation de l'élève à la vie en général, c'est encore un moyen... Pris avec des gants, on rigole gentiment, et s'il peut se rendre compte de ce qu'il y avait de décalé dans ce qu'il a fait, s'il peut gentiment prendre une maîtrise de ça. J'ai des élèves qui sont devenus maîtres dans leur décalage. [...] Je prends un autre exemple à ce niveau-là, H. : Pendant les six premiers mois, le premier semestre, je lui ai interdit de faire des gags « à deux balles ». Chez lui, c'est chronique, il doit avoir le dernier mot, c'est pas drôle [...] juste insupportable. En fait c'est pas venu de moi, il a voulu faire un pari, je sais plus sur quoi, et on a parié « Plus de gag à deux balles pendant tout un semestre ». Il était tellement sûr de son truc, il a accepté, et il a perdu, du coup il a pas fait de gag à deux balles pendant tout le semestre. Aujourd'hui il en a refait un, qui était pas à deux balles, ça lui a peut-être permis de trier ses gags, [...] sélectionner les bons. Se mettre

en valeur, travailler la valorisation par l'humour qui est du *vrai* humour et pas par le fait de passer pour le bobet de service. [PGO]

3.6 - Humour comme miroir

L'une des formes d'humour que j'ai beaucoup rencontrées dans ce travail, c'est celle de l'imitation de l'autre. Selon Bouquet & Riffault (2010), la parodie est une « grande source du rire. Elle utilise le cadre, les personnages, les expressions et le fonctionnement d'une œuvre (ou d'une situation) pour s'en moquer. Elle se base entre autre sur l'inversion et l'exagération des caractéristiques appartenant au sujet parodié » (p. 19). Une enseignante en particulier l'utilise abondamment dans sa relation à ses élèves, comme elle l'explique ici :

L'humour que j'aime bien utiliser c'est dans la reformulation de ce qu'ils disent : « Si je comprends bien, tu as pas pu faire tes devoirs parce que tu as dû sortir et jouer trois heures, on est bien d'accord, c'est ça ? » et l'élève se sent mal à l'aise, parce qu'il se rend compte de ce qu'il dit, mais avec humour...

J'aimerais acheter un vrai miroir en classe pour leur mettre devant le visage quand ils me disent ça pour leur montrer... ça fait un moment que ça me trotte dans la tête... [...] Y a un côté humoristique j'aime bien passer des fois par entre guillemets la « situation absurde » pour qu'ils puissent s'imprégner et pis après prendre en lien avec leur propre difficulté qu'ils rencontrent. [PVO]

En imitant les élèves, elle leur permet de se décentrer et de réaliser l'impact de leur comportement sur les autres. C'est ce que Berlyne (1960) nomme la théorie de l'incongruité, « selon laquelle l'humour reposerait sur une violation des attentes projetées dans la suite de l'échange, ces mêmes attentes étant contrariées par ce qu'il se passe effectivement »⁴⁹. C'est une tactique qu'elle adopte également pour conscientiser les élèves sur les bruits parasites :

Je prends l'agrafeuse, fais comme ça, tac tac tac tac [Elle joue bruyamment avec l'agrafeuse], « Madame !?? », ça vient d'eux, « vous pouvez arrêter, c'est insupportable ». Souvent je trouve ça leur parle plus que « K, arrête avec ton stylo, J, arrête avec tes... » on le fait aussi, des fois on peut pas toujours...

« Je fais n'importe quoi parce que *vous* faites n'importe quoi ». [PVO]

⁴⁹ Berlyne, cité par Petitjean (2015 p.103)

Un autre enseignant se souvient également avoir « contré » une attitude complètement inadaptée en utilisant la parodie du comportement de son élève qui rentre en classe en dansant :

Avant même de lui dire bonjour, je danse aussi au milieu de la classe. Alors là tout s'arrête, elle salue et elle redescend, ça fait rigoler un peu tout le monde. [...] On peut imaginer « C'est pas comme ça qu'on rentre en classe, tu ressorts et refais ton entrée » mais on n'a pas besoin de ça... en miroir, ouais. [PGO]

Les élèves disent apprécier cette forme d'humour, même s'ils en sont les « victimes ». Ils semblent même avoir conscience de l'effet choquant de voir son propre comportement de l'extérieur. Si on leur demande s'ils se sentent humiliés ou rabaissés par ce miroir déformant, les réponses des élèves en disent long sur leur perception :

Ah non c'est pour rigoler avec nous pour nous prendre conscience de ce qu'on a dit.
[EAG]

[...] Pour que les gens ils comprennent. Pour qu'ils prennent conscience de ce qu'ils sont vraiment en fait. Et du coup elle fait ça comme ça comme ça ils ont un aperçu... c'est ce que j'ai expliqué mais je sais plus, un aspect extérieur, une vision extérieure de ce que tu es...[...] Ouais, un miroir. Pour que tu sois le centre du monde en gros. [...] Dès que quelqu'un dit une connerie tu redis le mot et il va se dire « Euh non pardon je voulais dire ça » parce qu'il va prendre conscience de ce qu'il a dit. [EJV]

Une autre enseignante indique elle aussi reproduire les comportements de ses élèves en les exagérant :

Mais ça c'est inhérent à ma personnalité. [...] J'ai une tendance à l'exagération, heu, pour démontrer les choses. Voilà pour montrer si quelque chose est exagéré, je vais exagérément l'exagérer. Afin que ça puisse donner sens. [...] Je vais faire un zoom. [...] L'emphase, voilà, c'est peut-être un meilleur mot, au lieu de l'exagération, c'est l'emphase. [PSP]

Un enseignant évoque parfois passer « de l'autre côté du miroir » et se fait lui-même imiter par ses élèves :

Je suis plus dans l'humour du comportement. Bien souvent j'ai des élèves qui m'ont déjà imité. En classe on fait des petites séances, ils m'imitent, ça me fait beaucoup rire. Et ils m'imitent très bien. Et je pense qu'ils aiment bien aussi pouvoir le faire.
[PDC]

Ivy (2013) cite Gordon qui évoque l'importance pour l'enseignant de se décentrer et de se montrer ouvert aux perceptions de ses élèves en s'imitant lui-même (ou se laissant imiter) pour permettre d'améliorer le lien :

« Gordon has suggested an additional benefit for teachers : “When teachers are able to transcend their immediate, self-centered perspective and to view themselves from the standpoint of others (perspectives that are often humorous), they are likely to become more humble, honest, open-minded, and patient in their interactions with their students.” »⁵⁰

Après avoir analysé les différentes utilisations de l'humour en classe, ses objectifs et ses visées, il s'agit désormais de se pencher sur les perceptions des enseignants et des élèves quant à ses limites, leur compréhension et leur manière d'aborder le sujet en classe et au-dehors. Mais avant, penchons-nous sur les mécanismes de l'humour et particularités de son usage dans les contextes particuliers des classes de soutien.

3.7 - Spécificités des classes de soutien

Si les classes qui ont fait l'objet de mon étude comportent des différences (âge, difficultés, environnement, durée...), elles ont toutes en commun une nette distinction avec les classes régulières, aux yeux des élèves comme des enseignants. Leur perception de l'humour diffère-t-elle également par rapport aux classes régulières ? Les enseignants que j'ai interrogés ont suivi un cursus de formation à l'enseignement classique en Suisse romande⁵¹. S'ils n'ont pas tous été titulaires de classe régulière par le passé, ils ont tous une expérience d'y avoir enseigné. Le thème est décliné en trois sous-thèmes : *Classe régulière, même combat ?*, *Elèves particuliers*, *Les profs des classes de soutien aussi sont particuliers...*

Classe régulière, même combat ?

⁵⁰ Ivy (2013, p. 42)

⁵¹ Etudes supérieures, Haute école pédagogique puis Master en enseignement spécialisé ou équivalent.

[...] Je sais que dans une classe de 15-16 c'est encore possible, tu travailles encore à taille humaine, tandis que 24-25 [...] c'est trop, tu peux pas savoir pour tout le monde, tu peux pas non plus anticiper la réaction de quelqu'un sur ce que tu dis : certains pourraient considérer que le fait que ce soit dit d'une manière ou d'une autre, c'est dégueulasse, alors qu'il se passe quelque chose entre les deux. [PGO]

Ce qui pose problème selon cet enseignant, c'est le nombre d'élèves de la classe et la difficulté d'y instaurer un climat de confiance réciproque préalable à un humour constructif. Il parle d'anticiper les réactions des élèves, il s'agit donc de difficultés à les connaître chacun suffisamment.

Un autre enseignant interrogé sur le sujet se questionne sur l'emploi d'un humour cassant qui pourrait fonctionner en classe régulière, mais risquerait à ses yeux d'être contre-productif au sein de classes comme la sienne :

Même si des fois, faut pas se mentir, des fois t'as envie de dire aux gamins, « Mais t'es nul et t'as rien foutu », quoi. Mais avec notre public, je suis pas sûr que ça fonctionne. Avec des élèves de classes normales, ça peut fonctionner ça, parce que ça va le toucher mais du bon côté, ça va le motiver, envie de mieux faire. Mais s'il est déjà en difficulté et tu vas lui dire super et en fait c'est nul. Pour moi c'est pas de l'humour-là, c'est de la méchanceté. [PDC]

Elèves particuliers

Dès lors, il convient de se pencher sur la vision qu'ont les enseignants des élèves qui constituent leur classe : comment imaginent-ils qu'ils ressentent l'humour ? Les élèves le recherchent-ils chez leur enseignant ?

Ouais je pense. Ils ont besoin de ce lien, surtout ces élèves qui sont... qui ont quand même des parcours particuliers... [PGO]

Les élèves eux-mêmes ont une conscience très nette des spécificités liées à leur classe. L'humour qui y est pratiqué est lui aussi perçu comme différent de celui des classes régulières :

Ok et tu trouves qu'ici, dans la classe de soutien, il y a plus d'humour que dans ta classe régulière ?

Ouais.

Pourquoi ?

Ben euh parce peut-être parce que enfin on a des difficultés comparé aux autres. euh... (longue pause) et mmmh ouais ça change... [EAV]

Un enseignant relève qu'il lui paraît plus compliqué d'utiliser un humour « pour tous » dans une classe de soutien : il préfère des échanges individuels ou en petits groupes, au sein desquels il parviendra à affiner son humour selon ses interlocuteurs avec davantage de finesse et d'aisance.

Alors là c'est pareil dans la classe spécialisée : dans la classe que j'enseigne c'est difficile parce que les élèves n'ont pas la même faculté de compréhension. Et finalement quand on veut faire de l'humour avec tous, on se rend compte que finalement c'est vraiment très rare les moments qui marchent avec tous. [Il faudrait] de l'humour facile à comprendre [...] ou un humour gras, du genre quand on est allé se promener, là au zoo heu je crois qu'il y a un sanglier qui fait un bruit un peu bizarre, et puis moi j'ai sorti, « Tiens il a des problèmes gastriques », ou un truc comme ça, on rigole parce que c'est un truc très facile à comprendre, un truc très [...] pipi-caca, c'est facile, par contre faire un humour du style, si je prends le même exemple, on va dans un zoo, on voit une girafe et dire devant tout le monde « Tiens, O. je savais pas que tu aurais une sœur », là je pense que ça passe pas. Ça va passer avec certains qui vont rire, qui vont rigoler et qui vont dire « Hé monsieur j'avais pas vu que vous aviez un frère », je dis une bêtise chez les chimpanzés et moi je rigolerais [PDC]

Les profs des classes de soutien aussi sont particuliers...

Aux yeux des élèves, quelles sont les spécificités de leur enseignant de classe ? Ils ont eux aussi dans leur écrasante majorité une expérience des classes régulières, quelles sont donc les différences qui leur apparaissent ?

À l'école au village [en classe régulière] ils sont plus sérieux : si tu travailles pas, euh ouais... Ici les profs ils sont plus cools un peu moins, je sais pas comment dire... moins stress, plus posés, relax, tandis que les profs à l'école du village ils sont toujours là « Dépêche-toi, finis ça vite, sinon tu fais en devoir » et pis voilà ? [EJD]

Je trouve honnêtement on me proposerait d'aller à l'école au village je dirais non ! Ici les profs ils expliquent mieux, ils prennent plus le temps pour nous, ils sont plus drôles, plus décontractés, plus ouverts, tout ça. Les autres, ils ont pas le temps je trouve. [EOD]

[Mon prof] il est plus posé, il connaît mieux ses élèves, il a plus de temps. [EJD]

[La prof elle a] un côté délire mais aussi un côté vraiment strict. Genre ils peuvent être totalement fâchés avec un élève et avec celui d'à-côté être super gentil parce qu'il a fait du bon boulot. [...] En gros ça nous aide à comprendre : si lui il a fait des bons trucs il a droit à rigoler mais si toi tu as fait de la merde tu peux rigoler tous ensemble mais c'est normal qu'elle t'engueule. [EJV]

Les élèves relèvent notamment que leurs enseignants de classe de soutien sont particulièrement détendus, drôles et « ont le temps » de s'occuper d'eux davantage au sein des classes régulières : la temporalité et l'attitude semblent être les deux principaux différenciateurs. Les élèves évoquent aussi que cette décontraction n'est pas incompatible avec le fait d'être strict et sévère. Cette capacité à faire preuve d'une grande versatilité est considérée comme une qualité. « Je rigole avec toi parce que tu le mérites », vs. « Je vais te parler sèchement parce que ton comportement ne nous permet pas un autre lien pour le moment ». Le fait que l'élève qui n'a pas droit à l'humour de l'enseignant puisse constater qu'il existe avec ses camarades lui montre ce qu'il pourrait obtenir en modifiant positivement son comportement aux yeux de son enseignant. L'humour fonctionnerait ici comme une carotte, une gratification de la part de l'enseignant !

3.8 - Limites de l'humour

Pour toutes les personnes interrogées, il semblait évident que toutes les formes d'humour ne sauraient avoir leur place en classe. Nous avons tenté, au fil des entretiens, d'évoquer certaines limites qui leur paraissent infranchissables en classe. Mais dès qu'il s'agit de fixer des tables, des règles précises sur ce qui serait intolérable, d'anticiper quelle forme d'humour sera génératrice de lien et impactera positivement l'apprentissage et de différencier clairement celle-ci de celle qui va au contraire générer de la douleur et provoquer chez l'élève une envie de se refermer au scolaire, on constate de manière systématique que ces limites sont floues et ne peuvent être définies de manière claire et définitive. Les visions des enseignants diffèrent souvent de celles des élèves sur leur manière de délimiter cette frontière : les enseignants évoquent davantage le point de vue de l'émetteur et l'importance que l'humour soit, à la base, teinté de bienveillance et de respect :

Eh bien justement c'est l'humour oui mais comment ? Pas n'importe comment, pas n'importe quel humour, et c'est un outil à utiliser de manière bienveillante, vraiment. Et même en l'utilisant de manière qui se veut bienveillante, on n'est pas sûr de l'être et c'est un piège énorme et il faut voilà, on y est pas toujours suffisamment attentifs. [PSP]

[Il faut] toujours se montrer dans le respect. [PVO]

Les élèves, quant à eux, sont plus axés sur le ressenti du *récepteur* : on verra que la limite est ressentie comme franchie selon comment l'élève (ou la classe) accepte le trait d'humour et réagit à celui-ci :

Faut en avoir [de l'humour pour l'enseignant] parce que ça détend l'atmosphère comme je disais au début mais faut faire attention avec des limites. Faut que l'élève il le prenne bien qu'il rigole, pas qu'il le prenne mal. [EOD]

Le thème consacré aux limites de l'humour est subdivisé en deux parties : *Les grands tabous* et *On s'autorise parfois à dépasser les limites*.

Les grands tabous

Il est tout de même intéressant de constater que certains thèmes reviennent systématiquement en premier lieu quand on évoque un humour « interdit en classe ». Les traits d'humour à caractères raciste, sexuel, misogyne, ceux qui évoquent la religion, le physique ou même la famille de l'élève ont été immédiatement relevés par les élèves comme par les enseignants. Un enseignant [PGO] me semble proposer une définition qui englobe tous ces concepts : « Tout ce qui peut potentiellement blesser la personne dans son intégrité ». Elle rejoint la vision de Patenaude & Hamelin-Brabant qui considèrent que « l'humour ne doit jamais insulter la personne ou violer sa dignité. »⁵² A la question « Quel humour est impossible ? », les réponses sont les suivantes :

Alors tout ce qui est euh... hautement raciste et euh misogyne, et ce genre de chose.... Heu... en sachant que euh [silence] tout ce qui... ouais mais enfin... [silence] tout ce qui a trait au physique de la personne, si c'est pas assumable. [PGO]

⁵² Patenaude & Hamelin-Brabant (2006, p. 40)

Je pense que, comme enseignant, on a un peu le rôle de modèle, donc l'humour par rapport à des blagues sexistes, racistes, des préjugés ce genre de chose, c'est plutôt à éviter [...]. Rire d'une bêtise de l'un, de l'accident d'une personne, mais ça doit être respectueux. Et aussi évaluer comment la personne elle est en face. Je discutais ce matin avec un élève qui a tendance à se moquer : tu vois quelqu'un qui tombe devant toi. Elle est par terre, elle pleure, elle a mal, est-ce que c'est une situation de rire ? Non. Maintenant elle tombe, elle te regarde, elle rigole, est-ce que là c'est une situation où on peut rire ? [PVO]

Souvent, si la première réponse est immédiate, la réflexion qui s'ensuit est souvent hésitante et entrecoupée de doutes quand il s'agit de poser des jalons entre ce qui peut être employé en classe ou non, pour les enseignants et pour les élèves, comme si le flot de pensée ne s'accordait pas avec le postulat d'origine :

L'humour qu'on peut pas ? C'est quasiment rien... enfin, les trucs raciaux [sic] ? [...] je sais pas moi, « Sale juif » ou un truc comme ça c'est des trucs, ça va pas passer, mais euh... des trucs euh... qui sont drôles et qui font rire la personne ou euh... mais dès que c'est les autres qui rigolent là non. [...] ça, ça passera pas. Ben non, c'est pas... non. [EJV]

Dépendamment de la sensibilité et du vécu de certains élèves, certains thèmes sont absolument prohibés. C'est le cas d'un élève dont la situation conflictuelle avec sa famille ne lui permet pas d'envisager la moindre forme d'humour à son sujet, même s'il venait d'un enseignant avec lequel le lien de confiance semble bien établi.

C'est clair que si euh comme ça [le prof] parle des parents, de la famille, ce serait pas possible quoi . [...] ça me soulerait. On touche pas à la famille. Je pourrais devenir violent. [EHG]

C'est les gags qui parlent des mamans ! [ECS]

Deux élèves, dont une jeune fille qui se définit elle-même comme « complexée par son physique » évoquent les remarques liées à celui-ci comme très difficiles à supporter :

J'ai de la peine qu'on me parle de mes oreilles et y a des fois le prof il se moque et euh j'aime pas. [...] Tous les autres mes copains ils disent que j'ai les oreilles écartées ça me soule. [EHG]

Un gag sur le physique des gens : « Tes cheveux sont pas bien faits » tout. Je trouve le physique ça attaque beaucoup de personnes par exemple moi j'aime pas quand on m'en parle et ça se fait pas je trouve. [EOD]

Cet exemple, lié au corps, me permet d'ouvrir une parenthèse : je constate qu'il serait probablement très intéressant de se pencher sur les éventuelles distinctions d'humour entre les genres : existe-t-il des différences d'emploi et de perception entre filles et garçons ?

Les élèves les plus jeunes ont une vision des limites de l'humour qui diffère un peu de celle de leurs aînés : ils sont plus axés sur la forme, notamment l'emploi de « gros mots » de l'enseignant :

Les gags qu'on fait pas en classe ? Par exemple avec des gros mots, inappropriés pour l'école [...], qui insultent les personnes directement [...] tout ce qui contient des insultes en quelque sorte euh parce qu'il y a des règles et tout, c'est en classe. [ECS]

Un seul parmi toutes les personnes interrogées évoque de l'humour à teneur sexuelle :

Mmmmh des blagues pervers [sic] ? [...] des gros zizis, tout ça ? [EMS]

On s'autorise parfois à dépasser les limites

S'il semble ici que les limites (« ne pas porter atteinte à l'intégrité de l'élève ») semblent prédominer, on réalise que certains enseignants utilisent tout de même parfois volontairement des formes d'humour qui les franchissent. Il ne s'agit pas d'accidents, mais au contraire de tactiques relationnelles qu'ils estiment positives dans le lien et qui ne porteront pas atteinte au lien qu'ils construisent avec leur élève, mieux : qui vont consolider et améliorer celui-ci. L'un d'entre eux évoque faire parfois des gags volontairement caricaturaux sur la question du genre :

[...] Je fais des remarques sur les archétypes⁵³, le « gars de base » et pis la « nana de base », [...] et je vais le dire en sorte que ça soit remarqué par une des filles de la classe qui va rigoler... [PGO]

⁵³ « Stéréotypes » ?

L'importance ici semble résider dans la parité : l'enseignant peut faire une plaisanterie sur les garçons mais il doit également en faire sur les filles, sans que cela le positionne automatiquement aux yeux des élèves comme quelqu'un de machiste ni de misandre. Le prérequis *sine qua non* à ces formes d'humour paraît se situer au niveau de la confiance et de la connaissance de l'enseignant : l'élève connaît son prof, il sait que ce n'est pas un seul gag qui va pouvoir le définir différemment. Si cela semble envisageable concernant un trait d'humour légèrement teinté autour de la question du genre, cette même théorie est-elle également envisageable pour des notions à priori plus problématiques et génératrices de conflits ? Qu'en est-il du racisme, par exemple ?

Quand je déconne avec A. en lui disant « Ouais tu refais ton Bosniaque » ou je sais pas quoi, c'est pas mal vécu. Et j'ai vérifié aussi avant. Normalement c'est lui qui me le dit, donc j'anticipe pour qu'il puisse éventuellement aller un peu plus loin que la réponse de base que je peux donner en anticipant, et puis j'ai vérifié aussi enfin je *sais* que pour tous les autres aussi ça joue. Ils savent que je peux aller dans ce registre avec lui et qu'on est dans l'humour. [PGO]

Ben ça dépend si par exemple je fais une bêtise et je reçois une coche, après y en a un qui fait la même bêtise que moi et il a pas de coche, du coup je demande au prof et il me dit « C'est parce que t'es noir » en rigolant je vais pas le prendre mal. [EJD]

Si ces formes d'humour « limites » peuvent être effectivement comprises et ne pas porter préjudice à la relation, comme on le voit ci-dessus, il semble que tous les élèves ne partagent pas forcément ce point de vue : on voit ici une élève témoin de certaines formes d'humour sur le registre des races qui ne lui étaient pas destinées montrer une certaine réticence :

Ouais des fois s'il [le prof] dit des gags genre... même si c'est pour rire il dit « Ah t'as pas compris parce que t'es noir » et là je trouve... je sais pas quoi. Après les autres ils critiquent les blancs, ça se fait pas, quand on critique les religions ou quoi. [EOD]

Quelle est la vision des enseignants sur l'impact d'un humour mal employé ? Un enseignant indique préférer éviter certains types d'humour, également pour se protéger :

Moi je dirais, j'évite [les gags racistes], c'est plus par confort et par heu... je me préserve, j'ai pas envie de rentrer dans ce terrain, je me préserve. [PDC]

Si certaines formes d'humour peuvent avoir du sens dans un contexte et une relation bien

définis et calculés par l'enseignant, comme nous l'avons vu ci-dessus, il faut tout de même rappeler que la classe n'est pas un lieu de non-droit, et ce qui s'y déroule peut avoir des implications importantes. En décembre 2018, un enseignant suisse romand a été condamné après des propos condamnables tenus en classe, souvent sous couvert d'humour : un article fait état d'usage de « blagues ou sous-entendus sexistes quotidiens⁵⁴ ».

Les élèves évoquent des souvenirs de formes d'humour de leurs enseignants qui ont pu les faire souffrir au long de leur scolarité :

J'ai été avec un prof qui m'avait dit que j'étais le plus con de la classe, que j'étais un gros bœuf. Après ouais bon je m'étais énervé je l'avais insulté je m'étais cassé [...]. Je sais pas, il m'avait dit gros bœuf après le plus con de la classe... c'était je sais pas c'était la seule fois où le prof il m'avait mis mal. [EAV]

Je sais plus si c'était raciste mais il [un autre élève] était assez gros et le prof il lui avait dit : « De toute façon tu t'en fous de manger des kebabs, t'es déjà gros alors. » [EJD]

Si l'énervement, la violence et l'envie de ne rien faire ou de ne plus parler à son enseignant sont mentionnées dans plusieurs cas, la tristesse et l'envie de pleurer apparaît également, particulièrement chez les élèves plus jeunes.

Je vais être mal... je suis une fille qui va souvent pleurer, là j'essaie de mettre une carapace mais je pense je m'énerverais, je lui dirais de me respecter... « Je suis pas n'importe qui ! » je lui parlerais comme ça, lui dire de pas parler de mon physique et tout. Après je parlerais pas de la journée. [EOD]

Ben je me sentirais pas trop bien... triste. [...] Je serais pas content. [EMS]

On constate à nouveau que l'humour peut avoir un effet aussi constructeur que destructeur du lien :

« L'humour peut ainsi s'avérer être une *double-edged sword* (Ziyacemehr et al, 2011 :115): dans le contexte de la classe, si l'humour peut constituer une ressource particulièrement efficiente dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, il

⁵⁴<https://www.rts.ch/info/regions/valais/9207575-un-enseignant-valaisan-licenciee-apres-des-propos-crus-et-sexistes.html>

peut également, s'il n'est pas employé de manière appropriée, mettre à mal la qualité de la relation entre enseignant et étudiants, générer des conflits ou encore menacer la crédibilité de l'enseignant ». Petitjean (2015, p.104)

3.9 - Est-ce que l'humour fonctionne ?

Comment l'enseignant perçoit-il que son humour fonctionne ou ne prend pas ? Quelles tactiques de prise de température met-il en place pour tenter d'obtenir des renseignements sur l'adéquation de son humour ? Dans de nombreuses interactions, le rire ou le sourire constituent des moyens de montrer son intention (je souris = je plaisante), mais également de vérifier la réception de l'élève (tu souris = tu as compris). Si le rire ne constitue pas, comme nous l'avons vu, une preuve indiscutable que l'humour fonctionne (Petitjean, 2015), les enseignants sont particulièrement attentifs au non-verbal de leurs élèves pour jauger rapidement si la forme d'humour a fonctionné ou non, si elle est passée inaperçue ou a été mal interprétée :

Non, pis il finit par rire aussi donc euh... ça joue. On sent bien en fait dans la manière dont ça se termine, je suis pas à lui jeter un regard noir en fait. ... [PGO]

Là je les ressens [les rires des élèves]. [PVO]

Ben il le voit à notre visage : comme quand je rigole en anglais ou de mon pas de danse, au moment où il voit que ça plaît pas, il devrait arrêter. [EOD]

Ouais, on les entend rire aussi, ce qui peut être un signe... [PVO]

Je le vois souvent par leurs mimiques, par leurs expressions non-verbales... [PVO]

Ben le non-verbal, un regard, pis je dirais même une vibration qui fait que ! [PDC]

Ben tu le vois dans le comportement de l'élève, dans le non-verbal ou le verbal. Moi ce matin j'ai eu les deux, du non-verbal et du verbal. [PDC]

Un aspect important pour que l'humour soit partagé est la capacité de l'auditeur à en saisir la teneur et ainsi éviter une confusion contre-productive :

« For humor to facilitate learning, students need to perceive and then resolve the incongruity in a humorous instructional message. If the students do not resolve the

incongruity, they may experience confusion instead of humor. »⁵⁵

Si un humour situationnel (quelqu'un tombe, un bruit incongru...) sera plus aisément interprété et compris en tant que tel, qu'en est-il d'un humour plus complexe, requérant des facultés intellectuelles et réflexives plus profondes ? Dans le cadre d'une classe de soutien, certains élèves n'ont pas forcément accès à toutes les abstractions nécessaires à la compréhension de formes humoristiques comme le second degré et l'ironie :

Ben c'est vrai qu'introduire l'humour avec des élèves qui ont des troubles du spectre autistique, par exemple, c'est un vrai *challenge*, mais quand l'*Asperger* en question capte, j'en sais rien, le TSA⁵⁶, l'enfant qui a un TSA, se met gentiment après six ans de vie à mes côtés à lui-même faire de l'humour, il a acquis un outil pour qui c'était pas gagné d'avance et qui va l'aider aussi. D'ailleurs, j'en veux pour preuve le fameux J. là, qui réussit bien dans son trouble et du regard de ceux, les *neurotypiques* ont sur son trouble, cette décentration en fait. L'humour comme moyen de décentration. [PSP]

Comme le rapporte Piot (2013), les compétences intellectuelles et linguistiques pour saisir certaines formes d'humour ne sont pas accessibles à tout le monde :

« 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). »⁵⁷

Un élève évoque également le fait de comprendre l'humour comme un facilitateur important pour accepter celui-ci :

⁵⁵ Banas et al. (2011, p. 119)

⁵⁶ Troubles du spectre autistique

⁵⁷ Piot (2013, pp 13-14)

Ouais moi oui, parce que moi je comprends quasiment tout : [...] Moi le truc c'est que je comprends, tous les autres ils comprennent pas forcément tout ce que les autres disent : ils rigolent parce qu'ils voient les autres rigoler mais ils comprennent pas. [EJV]

Lors d'une occasion assez cocasse, une enseignante a réalisé à ses dépens que le trait d'ironie qu'elle utilisait n'avait pas été perçu ainsi par son élève...

L'ironie je l'utilise aussi, sauf que si j'ai des élèves un peu en difficulté, ça peut être compliqué... j'avais un élève l'autre jour, euh il a fait deux sessions, il avait jeté ses déchets dans la nature, on avait repris sévèrement, on avait reparlé en classe : « Qu'est-ce qu'il faut faire d'important, ouais les déchets »... on arrive en camp, on installe le campement, on installe la poubelle, je dis « Hé ho c'est quoi ? », explique aux autres, il leur explique, il sort de sa tente avec ses déchets, il me dit « Madame je les mets où ? » Je le regarde, je lui dis « Ben balance-les ! »... et il les a balancés dans la forêt ! après il m'a regardé, je suis restée sans voix et j'ai vu tout à coup dans ses yeux que la connexion avait eu lieu et il m'a dit « Ah mais c'était pour rire ? Mais avec vous on sait jamais » et j'ai compris que ce côté ironique des fois ça le dessert parce qu'il le comprend pas. [...] Donc l'ironie, oui, mais pas avec tous ! [PVO]

Si l'élève est pas réceptif ou t'as aussi certains élèves qui n'ont pas beaucoup de sens de l'humour, [...], A. heu lui il faut vraiment utiliser l'humour avec parcimonie, il faut que tout soit réuni, il faut qu'il soit réceptif, qu'il ait envie de communiquer, qu'il soit de bonne humeur, et puis que ce soit un humour qu'il comprenne. Donc ça fait beaucoup de choses. [PDC]

3.10 - Comment réaborder ?

Qu'en est-il quand l'enseignant a fait une erreur et que son humour a blessé un élève (ou la classe) et porté préjudice au lien et aux dispositions d'apprentissage ?

[...] Ça m'arrive de me planter parce que, tiens lundi en sport A. prend une balle dans la figure, c'est moi qui tire, on joue au foot, il est au goal, il prend une balle dans la figure parce que en fait il met ses mains devant la balle et en voulant intercepter la balle en fait c'est lui qui fait dévier la balle et la balle vient dans sa figure et moi je lui dis en rigolant, parce que sur le coup il prend la balle donc il arrête le but, et je lui dis

en rigolant, « Ben écoute, t'es pas doué avec tes mains mais qu'est-ce que t'es doué avec ta tête ». Voilà, donc là un autre élève rigolerait, et dirait « Ouais c'est clair ». Un A. le prend très mal et me dit « Monsieur c'est de votre faute vous m'avez mis la balle dans la figure ». Et là je lui redis « Excuse-moi je lui dis c'est toi qui essaies d'attraper la balle et qui la dévies et la mets en pleine figure, et voilà » et du coup voilà. Moi, mon trait d'humour me fait rire moi mais ne fait pas rire du tout l'élève, donc finalement, bénéfice égal perte. [PDC]

L'humour est donc un outil qui comporte des risques. Incompréhension de l'élève, intentions de l'enseignant mises en doute, impression que les autres se moquent de soi... tout cela peut donc produire sur le lien les effets inverses de ceux recherchés par l'enseignant qui le pratique. Les enseignants interrogés sont catégoriques sur l'importance de réaborder les éléments perçus comme incompris ou mal interprétés en proposant des méthodes de remédiation assez similaires :

[...] Je reprends directement en entretien individuel. J'ai quand même cette chance de pouvoir générer des entretiens individuels rapidement. Je finis la séquence dans laquelle ça s'est passé et je débrieфе, reclarifie, réexplique... Et je m'excuse. [...] J'ai peu de problèmes à m'excuser devant mes élèves. [...] Je le fais volontiers, je prétends pas être quelque perfection que ce soit. Eux, ça leur permet aussi de réaliser qu'on est tous à la même, et pis ça démystifie un peu cette espèce de prof parfait, qui fait tout bien et tout et tout. Et pis ça au même titre que l'humour, je pense que cette capacité à produire tant de l'humour que de l'excuse dans les moments opportuns c'est une richesse. [PGO]

C'est déjà arrivé [que mon humour blesse un élève]. Ben euh... remédiation, je vais déjà cautionner, en disant, « J'ai voulu faire quelque chose de drôle, manifestement c'est pas drôle et pire je pense que je t'ai fait mal. Et j'en suis désolée ». [...] Je sors de l'implicite et je vais dans l'explicite, le plus possible et je lui laisse la place de lui dire : « Mais toi ? Comment tu t'es senti ? » je lui demande ses émotions, « Tu en es où ? » si je vois que j'ai vraiment gaffé, ben, des fois je vois pas et ça m'énerve. [PSP]
Ou aussi de s'excuser [...] parfois il faut savoir reconnaître aussi qu'on est allé un peu trop loin, et qu'on s'est trompé ou qu'on voulait pas. [PDC]

Si j'ai l'impression qu'il y a besoin de débrieфе pour avoir tout le bénéfice de ce moment-là, ben je redébrieфе et on repart, on fait check et pis on est reparti. Et pis systématiquement après ces moments d'échange, même si c'est à leur demande ou

comme ça, je les remercie. Parce que finalement on est dans un moment de partage, de création de lien, de confiance, ils me témoignent une certaine confiance [...]. [PGO]

[...] Forcément il y a des fois où ça dérape, que l'élève va trop loin ou que même nous en tant qu'adulte on se rend compte après coup qu'on est peut-être allé trop loin, et là à ce moment-là un recadrage est nécessaire, ça peut être une discussion [...]. On peut évaluer justement le type d'humour, est-ce que c'était un type d'humour qui était maladroit mais inconscient, enfin ou alors un humour maladroit mais volontaire pour faire mal. Si je me rends compte s'il se rend compte tout de suite « Ha ouais effectivement je l'avais pas vu comme ça » et je vois que la fois d'après il arrive à se contenir, pour moi c'est gagné. [PDC]

[...] C'est mieux de reprendre ça calmement, en individuel, après coup et débriefer sur ce qui s'est passé, ce qui a pas joué etc. [PGO]

L'importance de se montrer humble et savoir s'excuser est un élément décrit par deux enseignants. Que faire quand de l'humour initié par l'enseignant dégénère ?

Faut éteindre, il faut te taire et dire effectivement, surtout si c'est toi qui es allé à l'origine de cette relation d'humour, il faut être humble et dire « Ok je m'arrête ». [PDC]

[...] Moi aussi je suis un être humain, moi aussi je suis faible, je fais des erreurs, je crois que c'est bien et c'est pas bien ! [PSP]

« Teachers can demonstrate that mistakes are natural and acceptable by laughing at their own errors, students may feel less anxious and more comfortable communicating and taking more risks in the pursuit of learning. »⁵⁸

On réalise également à quel point cette notion d'humilité et de spontanéité dans les excuses de l'enseignant peut s'avérer cruciale aux yeux des élèves :

J'accepterais plus facilement [des excuses] si c'est lui [l'enseignant] qui vient que si c'est par exemple un élève qui dit « Ouais monsieur vous avez dit un truc déplacé » et qu'après il le dit. Si c'est spontané. [EJD]

⁵⁸ Banas et al. (2011, p. 130)

L'humour pour se mettre en avant

La bienveillance et le respect sont, nous l'avons vu, des conditions très importantes aux yeux des enseignants pour l'usage d'un humour « positif » au sein de la classe. Une enseignante évoque un emploi de l'humour qui habiterait selon elle un autre dessein, celui pour l'enseignant de se mettre lui-même en avant et faire valoir une prétendue supériorité devant sa classe.

Oui par exemple, heu, j'ai déjà vu des enseignants faire ça, c'est l'humour de valorisation de soi, mais de soi l'enseignant, « C'est qui le plus beau ? C'est qui le plus fort ? » Tu vois le genre ? Ça je peux pas [...], ça entre pas dans ma vision de moi ou de ce que devrait être un enseignant. [...] C'est de la manipulation, [...], quelqu'un qui a besoin de se valoriser donc qu'à besoin de manipuler les émotions des élèves quoi. [...] Je pense que c'est toute la difficulté de l'enseignant. Et aussi de l'humour, c'est pourquoi, comment et qu'est-ce qu'on en fait. C'est à double tranchant. Et ça peut être drôlement massacrant. Massacre à l'humour ça existe : [...] On est obligé de rire, parce que sinon on sera mal vu par le prof, on est obligé de comprendre ce qu'il dit, on est obligé de valider par le rire, c'est une validation par le rire, de tout comprendre par le rire. Et ça c'est terrible, ça peut être quelque chose de magnifique l'humour mais ça peut-être aussi... [...] L'histoire de rendre une épreuve [et d'ironiser sur un mauvais résultat] pour moi déjà là c'est *sproutch* [fait signe d'écraser quelque chose ou quelqu'un], c'est pas possible comme cela. C'est même plus de l'ironie, c'est de l'humiliation. Pour moi l'ironie faut quand même qu'il y ait une porte de sortie. La différence entre humiliation et ironie, c'est que dans l'ironie il y a quand même une petite pointe de légèreté quand même, quelque chose qui permette d'ouvrir quelque chose, un débat, quelque chose. [PSP]

Dans cette vision d'un humour qu'elle considère destructeur et centré uniquement sur l'enseignant (« Me valoriser et me montrer supérieure aux yeux de mes élèves »), elle évoque l'importance de garder en tête que la relation entre un enseignant et sa classe n'est pas égalitaire : ce que dit l'enseignant peut impacter ses élèves de manière très forte : l'humour-humiliation qu'elle décrit peut provoquer des impacts très importants.

3.11 - Comment évoquer l'humour hors de la classe ?

Comment les enseignants évoquent-ils la place de l'humour avec leurs collègues, leur direction, au cours de leurs études ? Petitjean (2013) le considère comme le grand absent des

programmes scolaires. Banas regrette quant à lui que la recherche ne se penche pas davantage sur l'intérêt de présenter l'humour au sein des formations des enseignants pour les sensibiliser à l'usage de l'humour en classe :

« There is an overall need for more systematic research examining the effects of humor on specific educational outcomes and replicating findings from previous research. Studies that examine instructors' self-reports of humor use have provided a starting point for research on humor in the classroom, but there is a dire need for more naturalistic research, both descriptive and experimental. »⁵⁹

Piot s'interroge également sur le manque de recherches dans les domaines de l'éducation et de la pédagogie :

« 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. »⁶⁰

S'agit-il d'un outil qualifié comme tel ou au contraire d'une partie de la personnalité de chacun qui l'utilise ou non à sa guise, sans vraiment le relier à un intérêt pédagogique ? Est-il abordé ouvertement ?

Je dis volontiers que j'utilise l'humour dans certaines situations, [...], je peux pas dire que j'aurais eu peur d'en parler de manière complètement ouverte, mais presque. [...] On a cette espèce d'archétype du prof, qui incarne l'autorité, la structure, tout ça. [...] Dès qu'on s'approche d'une norme qui peut être prise pour du racisme ou de la moquerie, comment expliciter le contexte, expliquer le lien, les garde-fous que tu as en termes de remise en contact ? [...] Alors je pense que l'enseignement évolue [...], mais en tant que jeune enseignant, à l'époque, je trouvais parfois compliqué [...]. Mon comportement n'était peut-être pas le même du tout, du moment que je ne me permettais pas forcément la même liberté. [PGO]

[Au cours de mes études] on n'a pas abordé le thème de l'humour en classe en tant que tel. [PVO]

⁵⁹ Banas et al. (2011, p. 138)

⁶⁰ Piot (2013, p. 45)

On n'a jamais trop thématiqué dessus je pense, mais non si je prends avec ma direction, tu parlerais plus de l'inverse, tu vas plus dire à ton directeur quand il y a du manque de respect, tu vas plus pointer le négatif que le positif. Ouais, c'est peut-être un truc à méditer ça. [PSP]

Oui. Je pense que tant que pédagogiquement on peut justifier [l'humour], expliquer à quoi c'est rattaché, on peut faire beaucoup de choses. [PVO]

A la question : comment réagir quand l'humour d'un collègue nous heurte, une enseignante répond de cette manière :

C'est très compliqué parce que ce n'est qu'un élément dans un tout. Ça ressort sous l'angle de l'humour, mais c'est coloré de partout et l'humour c'est qu'un aspect de quelque chose de plus complexe [...]. On parlait de d'effet grossissant, de loupe, ben c'est vrai que l'humour, il y a pas de filet, tout à coup c'est là. [PSP]

C'est pas forcément une leçon, mais moi ce que j'en retire on va dire ça, c'est un outil qui, comme les autres outils, il a besoin d'être réfléchi et utilisé à bon escient dans un esprit de valorisation de l'autre et pas de soi-même, qui doit donner confiance et se rendre compte que ça peut être le contraire, comme tous les outils. Il suffit pas d'appliquer *comme ça*, comme Betty Bossi, il faut avoir la réflexion qui va avec, avoir la vision méta. [PSP]

Si on leur demande quels conseils ils donneraient à un enseignant par rapport à l'humour, les élèves répondent souvent que leur enseignant du moment constitue un modèle à suivre :

Ben prenez exemple sur PGO ! [EHG]

Ouais euh bon ils sont tous cool... ils sont gentils... pis ils sont aussi rigolos mais [notre prof] elle est vraiment rigolote. [EMS]

Les élèves savent qu'ils ont effectivement la possibilité de rapporter ce qui se passe et ce qui est dit en classe à l'extérieur. Pour quelles raisons parleraient-ils de l'humour de l'enseignant en-dehors de la classe ?

Ben parce que ça peut faire du mal à l'élève et il pourrait le dire à ses parents. [EMS]

Ouais un gag qui est très drôle ou s'ils font quelque chose soit c'est trop drôle trop inattendu pour un prof oui, on en parle [hors de l'école] quoi. [...] On parle pas de gag qui a vexé quelqu'un. Je crois pas. [EJD]

Mais visiblement, une majorité des élèves (surtout parmi les plus âgés) ne voient que rarement l'intérêt d'évoquer l'humour à l'extérieur, à leurs camarades, leurs amis ou leurs parents :

Mes copains non, mes parents ouais ils trouvent ça bien, ils s'en foutent en fait.
[EHG]

Il semble donc que l'humour et les différentes interactions qui se passent au sein de la classe restent cantonnés à celle-ci. Il faut vraiment un événement extraordinaire pour que les élèves l'abordent à l'extérieur, entre pairs ou à leurs parents.

3. Discussion

Au terme de ce travail, je réalise à quel point l'utilisation de l'humour en classe de soutien est un sujet complexe et dont l'impact est difficile à évaluer précisément. Qu'il s'agisse des limites de son usage ou de ses apports réels en terme de cadre, de lien et d'apprentissage, la littérature, les enseignants et les élèves interrogés s'accordent sur un constat : rien n'est fixe ! L'humour est propre à chacun et il paraît difficile voire aberrant d'appliquer un humour qui n'est pas le sien ! Banas et al. (2011) déclare qu'il n'y a rien de pire que quelqu'un qui n'est pas drôle et cherche à l'être... Il faut impérativement rester proche de son humour « personnel » ! Même si certains sujets sembleraient à première vue universellement inadaptés en classe (blagues sexuelles, racistes, homophobes, humour portant sur la religion ou le physique d'un élève...), on réalise que leur usage existe et pourrait même se faire, selon la perception des uns et des autres, de manière positive. Une tablette qui permette de différencier des formes d'humour adaptées et d'autres à proscrire, comme le proposent certains auteurs, en majorité anglo-saxons⁶¹, semble donc illusoire. Hors contexte, une remarque d'un enseignant à un élève mettant en lien sa nationalité avec son comportement (« Ne fais pas ton Bosniaque⁶² ») paraîtrait inadéquate, voire scandaleuse⁶³. Selon l'enseignant et son élève, il s'agit plutôt d'une *inside joke* en rapport avec un sujet de conversation qu'ils ont longuement abordé ensemble. Le degré de confiance de l'élève et la solidité de son lien avec son enseignant sont parfois tels que cette forme d'humour peut être acceptée ; elle posséderait même une portée éducative et pédagogique qui paraît fonctionner. Pour se permettre une telle prise de risque, il

⁶¹ Banas et al. (2011), Bekelja-Wanzer et al. (2010), Ivy (2013)...

⁶² Cf. 3.8 – Limites de l'humour

⁶³ ...et probablement illégale !

semble impératif que le lien préalable soit suffisamment établi entre l'enseignant et ses élèves. Il serait vraisemblablement contre-productif de tenter un humour frôlant les limites dès le premier jour, d'autant plus que les élèves des classes de soutien, souvent en position de retrait et d'observation quand ils arrivent dans un nouvel environnement scolaire, ont particulièrement besoin de temps avant d'accorder leur confiance. Il apparaît également qu'un prérequis à ce que l'emploi de l'humour en classe apporte du cadre, du lien ou une aide directe à l'apprentissage est l'importance pour l'enseignant de *connaître* son élève et sa classe progressivement, grâce aux interactions quotidiennes et au dévoilement mutuel des personnalités de chacun. Plus il les connaît, plus il pourra affiner son humour selon leur caractère, leur sens de l'humour, leurs facultés de compréhension et leur contexte personnel.

Le fait que l'enseignant doive particulièrement empreindre ses traits humoristiques de bienveillance et de respect a été également soulevé à plusieurs reprises. Même en se moquant d'un élève, il est important que celui-ci prenne sa remarque avec légèreté et comprenne clairement l'intention de son enseignant. Dans le cas d'un humour compris et partagé, les enseignants et les élèves considèrent que celui-ci apporte des avantages importants dans la classe (tant individuellement que collectivement) et ce à plusieurs niveaux : l'apprentissage (l'humour permet de mieux enregistrer l'information), l'attention (un enseignant qui amuse ses élèves sera plus captivant), du cadre (les élèves respectent plus facilement des remarques teintées d'humour, parce qu'elles sont considérées comme moins agressives), la dynamique générale de la classe (les élèves se rendent plus volontiers dans une classe où on peut rigoler, ressentie comme moins anxiogène) et le lien entre l'élève et l'enseignant (l'humour permet d'aborder des sujets parfois compliqués de manière détournée ; on se confie plus aisément avec un enseignant capable de faire de l'humour, notamment de l'autodérision, qui semble contribuer à mettre l'enseignant dans une relation égalitaire avec son élève). Une fois que la confiance et le lien sont ancrés et confirmés dans un sentiment de bienveillance et d'empathie au service de l'apprentissage, on réalise ainsi que même un humour considéré comme déplacé pourra ne pas la remettre en cause.

Si c'est tout de même le cas et que l'humour blesse, une posture compréhensive de remise en lien teintée d'humilité, un éclaircissement sur les intentions et des regrets spontanés comptent énormément aux yeux des élèves et contribueront sans doute à rétablir le lien qui aurait été mis à mal. Car il arrive évidemment que les paramètres d'un humour qui fonctionne ne soient pas tous alignés et que le trait d'humour ne soit pas reconnu comme tel ou mal interprété, selon le contexte. Il s'agit alors pour l'enseignant de le percevoir et de l'aborder spontanément, soit en classe soit avec l'élève ou les élèves concernés, de manière humble et respectueuse, pour préciser ses intentions (dans quel but a-t-il employé l'humour ?) sans hésiter à présenter ses excuses si un ou des élèves

ont été heurtés par cet usage. Chacun a effectivement le droit de se tromper et pourra être compris et pardonné, pour autant qu'il se montre capable de réparer l'erreur et de préserver le lien qui a été mis à mal.

Nous l'avons vu, le cadre de la classe a visiblement tout à gagner de l'emploi éclairé d'occurrences humoristiques de l'enseignant : pourvu qu'elles soient utilisées dans la bienveillance et comprises par les élèves, elles vont contribuer à détendre le climat général et à faciliter leur présence à l'école. Une dynamique dans laquelle l'humour a une place dans les interactions (l'enseignant en dispense *et* en accepte) permet en effet de relativiser l'austérité que représente souvent l'apprentissage, en particulier pour des élèves en classe de soutien et, par définition, en difficulté scolaire. L'aspect *désacralisateur* de l'humour apporte ainsi une plus-value à l'enseignement : en détournant habilement l'élève des aspects de la scolarité qui lui posent problème, en changeant à la fois sa propre posture et celle de l'élève face aux apprentissages difficiles, l'enseignant va pouvoir le recentrer sur les apprentissages en conservant une posture teintée d'humour et de respect grâce à laquelle, pris au jeu, l'élève va pouvoir se laisser prendre et réaliser qu'apprendre ne se fait pas forcément dans la souffrance

A mes yeux, l'humour constitue un outil indispensable à l'enseignement⁶⁴ pour plusieurs raisons : permettre aux élèves d'aborder des apprentissages dans une ambiance détendue, marquer l'apprentissage en liant celui-ci à des formes d'humour, ouvrir un dialogue dans lequel l'élève peut lui aussi prendre le risque de l'utiliser et enfin lui faire réaliser qu'il est possible d'enseigner (et de travailler) sans toujours se prendre au sérieux.

4. Conclusion

Dans la multiplicité presque infinie des raisons pour lesquelles on apprécie personnellement une forme d'humour ou non (contexte, humeur, origines, religion, compréhension...), il semble que son usage reste une question de feeling et de personnalité parmi les enseignants et les élèves interrogés. S'il s'agit d'un outil systématiquement utilisé en classe (chaque séquence vidéo des classes comptait plusieurs formes d'humour de la part des enseignants), son emploi n'est pas traité ni analysé au sein des formations des enseignants (formations initiales et suivantes) et il semble qu'il ne constitue pas véritablement un sujet de discussion abordé entre collègues et leurs différentes directions, n'apparaissant que lorsqu'un scandale éclate : quand l'humour sort de la classe, c'est souvent parce qu'une limite a été franchie (parents d'élèves, supérieurs hiérarchiques...). S'agit-il d'une frilosité face à des perceptions différentes (nous n'avons pas tous

⁶⁴ En classe régulière comme en classe de soutien.

le même sens de l'humour), d'une crainte face à la difficulté d'imposer des limites claires, d'une peur de dévoiler ses propres doutes ? A mon sens, les enseignants (et indirectement les élèves) auraient tout intérêt à pouvoir aborder frontalement leur usage respectif et échanger leurs perceptions sur cet outil à double tranchant, capable à la fois de créer du cadre, du lien et un support propice à l'apprentissage, mais également de porter préjudice à ces mêmes aspects si son emploi n'est pas adapté.

Au moment de commencer cette étude, je cherchais également un moyen de comprendre, d'analyser et d'améliorer ma propre pratique professionnelle. Comment utiliser au mieux cet outil au sein de ma propre classe de soutien, comment mieux en appréhender les apports, les limites et les risques ?

La littérature m'a permis de saisir de nombreuses nuances à ce sujet, mais c'est avant tout au sein des entretiens et de leur analyse que ma réflexion a vraiment été attisée. La confiance des enseignants et des élèves interrogés m'a permis d'obtenir des éclairages précieux qui nuançaient certains partis pris de la littérature, notamment au sujet des limites de l'humour. Les élèves de classe de soutien m'ont régulièrement impressionné par la profondeur de leur réflexion : il semble que le sujet de l'humour de leur enseignant (et de ceux qu'ils avaient côtoyés au cours de leur scolarité) constitue pour eux un aspect important auquel ils portent une sensibilité particulière.

Le déroulement de ce travail s'est fait de manière fluide et sans problèmes particuliers : je n'ai pas rencontré d'ennuis techniques et la grande majorité des entretiens se sont avérés riches en éléments en lien avec ma question de recherche. Une recherche qualitative, par définition, se concentre sur un échantillon réduit. Je me suis interrogé sur la nature de mon échantillonnage par réseau : comme je connaissais –et appréciais– au préalable les divers enseignants interrogés, cela pouvait-il biaiser les résultats ? Partagent-ils *de facto* un sens de l'humour proche du mien ? Les enseignants que j'ai interrogés sont âgés de 30 à 45 ans et exercent dans les cantons de Berne et Neuchâtel : mon étude permet-elle de tirer des conclusions qui transcendent leur âge et leur lieu de vie ? De la même manière, comme je l'ai indiqué plus haut, il me semblerait également intéressant de s'interroger plus précisément sur la question du genre dans l'utilisation de l'humour en classe : quelles sont les différences d'usage et de perception entre enseignantes et enseignants et entre élèves filles et garçons ?

Cette recherche m'a permis d'adopter une posture rigoureuse et scientifique pour répondre à des interrogations qui touchaient au quotidien ma pratique professionnelle d'enseignant spécialisé. Grâce aux apports théoriques, à l'analyse des entretiens et à l'attention particulière que

j'ai portée à l'humour tout au long de mon travail, j'ai acquis un regard qui me permet d'appréhender et d'envisager un outil que j'utilisais jusqu'ici de manière instinctive et incertaine. Ce travail m'a offert davantage d'aplomb et de connaissances pour affiner mon usage de l'humour avec mes élèves et me permettre de l'employer de manière plus judicieuse, ce qui impactera très certainement mon enseignement de manière positive.

5. Références bibliographiques

Askildson, L. (2005). *Effect of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice*, Arizona Working Paper. In *Second Language Acquisition and Teaching (SLAT)* 12 : 45-61.

Astolfi, J.-P. (1993). *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*. Revue française de pédagogie, pp. 5-18.

Attardo S. (1994), *Linguistic theories of Humor*, Berlin/New-York, Mouton de Gruyter.

Baider, F.B. (2013), *Un hélicoptère ? C'est un petit avion avec des ventilateurs ! Humour en milieu scolaire, construction d'une identité sexuée*, in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n.16, Neuchâtel.

Banas, J. A., Dunbar, Norah , Rodriguez, Dariela and Liu, Shr-Jie (2011). *A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research*, *Communication Education*, 60: 1, 115 — 144.

Barth I. (2011), *Quand l'humour contribue à la performance de la relation. Observation participante de situations de relations commerciales et managériales*, in *Revue internationale de psychosociologie* Vol. XVII, Editions Eska, Paris.

Baumann, M. ; Leyvraz M., (2009). *En quête du rire, jusque dans la classe, à travers les sciences humaines*, Maîtrise sous la Direction de Cifali, M., Université de Genève.

Bekelja-Wanzer M, Frymier A-B, Wojtaszczyk A & Smith T, (2006) *Appropriate and Inappropriate Uses of Humor by Teachers*, in *Communication Education* Vol. 55, N. 2, April, pp. 178-196.

Berger, Arthur. (2005). *How Humor Heals: An Anatomical Perspective*, in *Journal of Psychology*. 2 (7): 211- 221.

Berlyne D. E. (1960), *Conflict, arousal, and curiosity*, New-York, McGraw- Hill.

Bouquet B., Riffault J. (2010), *L'humour dans les diverses formes du rire*, in *Vie sociale* (N° 2), pp. 13-22.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains. New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Collet, I. (2014). *Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination*, Editions De Boeck, Bruxelles.

Collet, I., & Petrovic, C. (2014). *L'humour et les garçons en classe, entre résistance et domination*. Communication présentée au congrès universitaire « École, culture, sport et loisirs : la fabrique des garçons », Adess, CNRS, Bordeaux.

- Garitte, C. Legrand, F. (2003). *Compétences humoristiques et compétences sociales chez les enfants de 8-10 ans*, in Colletta, J.-M. & Tcherkassof, A. (2003). *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 229-234). Sprimont : Mardaga.
- Gaudreau, N. (2009). *Elèves en difficulté de comportement : intervention*, Université de Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des Sciences de l'Education, Sherbrooke.
- Glenn P. (1995), *Laughing at and Laughing with : Negotiations of Participant Alignment through Conversational Laughter*, in P. Ten Have & G. Psathas (eds), *Situated Order. Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities*, Washington, University Press of America (p. 43-56).
- Hay J. (2001), *Pragmatics of Humor Support*, in International Journal of Humor Research, 14 (1), p. 55-82.
- Holt E. (2010), *The last laugh: Shared laughter and topic termination*, in Journal of Pragmatics, 42, p. 1513-1525.
- Ivy, L. L. (2013). *Using Humor in the Classroom*, in Arbor A., *The Education Digest*, (pp. 54-57).
- Jodelet, D. (2003). *Aperçus sur les méthodologies qualitatives*, in S. Moscovici & F. Buschini (fondamental), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-162). Paris : PUF.
- Korobkin D. (1988), *Humor in the Classroom: Considerations and Strategies*, in College Teaching, 36(4), p. 154-158.
- Lovorn, M. G. (2008), *Humor in the Home and in the Classroom: The Benefits of Laughing While We Learn*, in Journal of Education and Human Development Vol. 2, Issue 1, Long Beach.
- Meyer, J. C. (2000), *Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication*, in Communication Theory 10 (3): 310-331.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (2002). *La gestion de la classe*, Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Parrott, T. (1994). *Humor as a Teaching Strategy*, in Nurse Educator 19 (3): 36-38.
- Patenaude, H. & Hamelin-Brabant L. (2006). *L'humour dans la relation infirmière – patient : une revue de la littérature*, in Recherche en soins infirmiers 2006/2 (N° 85), p. 36-45.
- Perrenoud, P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, Paris.

- Petitjean C. & Priego-Valverde B. (2013), *Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme n° 144, Paris.
- Petitjean, C. (2015). *Les pratiques humoristiques dans des interactions en classe de français. Comparaisons entre l'école obligatoire et post-obligatoire en Suisse romande*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme n° 154, Paris.
- Piot, D. (2013). *L'humour à l'école : les représentations des enseignants à propos de l'humour dans leurs interactions avec les élèves*, Mémoire professionnel, HEP Vaud.
- Priego-Valverde B. (2003), *L'humour dans la conversation familière. Description et analyse linguistiques du fonctionnement de l'humour dans la conversation*, Paris, L'Harmattan.
- Priest, R.F. (1985), *The future of sexist humor in the workplace*, in : Neilsen D. L. F., Neilsen, A.P. *Western Humor and Irony Membership Serial yearbook*, Arizona State University.
- Robert, O. (2006), *L'Humour à l'école*, Mémoire professionnel, HEP La Chaux-de-Fonds.
- Rousseaux, P. (2003). *Le théâtre de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- Shiyab S. (2009) *Pedagogical Effect of Humor on Teaching*, DigitalStream Proceedings, United Arab Emirates University Press.
- Stroud, R. (2013). *The Laughing EFL Classroom: Potential Benefits and Barriers*, English Language Teaching Editions, Toronto.
- Tancray J. (2012). *L'enfant, l'humour et Winnicott : la face cachée du Surmoi*, in *Enfances & Psy* n° 57, Editions ERES, Toulouse.
- Tannen D. (2005), *Conversational Style. Analyzing Talk among Friends*, Oxford, Oxford University Press.
- Torok, S., R. McMorris, and W. Lin. (2004). *Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor*, in *College Teaching* 52 (1) :14-20.
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3^{ème} Congrès des Chercheurs en Éducation, Bruxelles.
- Ziv, A. (1979). *L'humour en éducation : approche psychologique*, Revue française de pédagogie, volume 53, ESF- Sciences de l'éducation, Paris.
- Ziv, A. & Diem, J.M. (1987). *Le sens de l'humour*, Editions Dunod, Paris.

Références internet

http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

<http://rire.ctreq.qc.ca/2011/09/linattention-meilleur-facteur-pour-predire-lechec-scolaire/>

<https://www.dictionnairedelazone.fr/dictionary/definition/ambiancer>

<https://www.rts.ch/info/regions/valais/9207575-un-enseignant-valaisan-licencie-apres-des-propos-crus-et-sexistes.html>