

## Sommaire

	<b>Sommaire</b> .....	<b>4</b>
	<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>Le cadre de la recherche</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1.</b>	<b>Gérer une classe – une tâche</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2</b>	<b>S'installer dans le travail - un plaisir ?</b> .....	<b>10</b>
1.2.1	L'école est un loisir (imposé).....	<b>10</b>
1.2.2	A rendre de mauvaise humeur ?.....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>Le sujet de la recherche et les outils d'analyse</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>L'humour en théorie</b> .....	<b>14</b>
2.1.1	Comment le saisir.....	<b>14</b>
2.1.2	Comment l'utiliser.....	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>Le carré de communication – un outil d'analyse</b> .....	<b>19</b>
2.2.1	Les quatre côtés du message.....	<b>20</b>
2.2.2	La part du récepteur.....	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>L'humour sur le terrain</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Les questionnaires</b> .....	<b>26</b>
3.1.1	Le questionnaire <i>évaluatif</i> – amusant ou pas.....	<b>26</b>
3.1.2	Le questionnaire <i>retour</i> – stress ou détente.....	<b>30</b>
<b>3.2</b>	<b>Les sketches – une mise en abyme</b> .....	<b>31</b>
3.2.1	<i>Le contenu factuel</i> – compréhension difficile ?.....	<b>32</b>
3.2.2	<i>La révélation de soi</i> – c'est moi, ou pas.....	<b>32</b>
3.2.3	<i>La relation</i> – c'est moi et toi.....	<b>34</b>
3.2.4	<i>L'appel</i> – à toi de jouer.....	<b>36</b>
	<b>Conclusion</b> .....	<b>38</b>
	<b>Bibliographie</b> .....	<b>41</b>
	<b>Annexes</b> .....	<b>46</b>
	<b>4<sup>e</sup> de couverture</b> .....	<b>53</b>

## **Introduction**

*Quand j'ai commencé mon premier poste dans un collège de campagne du Maine-et-Loire, je me considérais humaniste ambitieux, prêt à m'investir sans retenue pour le bien des élèves. L'humour était pour moi un outil essentiel pour créer un lien avec les élèves et une bonne ambiance de travail sérieux. Quand je me suis mis en arrêt en janvier 2015 pour "syndrome d'épuisement professionnel" (burn-out), l'humour ne faisait plus beaucoup partie de mon répertoire professionnel et la bonne ambiance de travail sérieux n'aura été qu'un idéal réalisable par des (super-) héroïnes et héros de l'enseignement. Un an plus tard, après ma démission, mon interruption et ma reprise des études, j'ai rencontré ma tutrice Florence, pour qui l'humour a été une révélation merveilleuse (grâce à Claudine Martina) après dix ans de pratique dans un collège ZEP /REP /RRS. Ce mémoire présent-ci, réalisé par contrainte mais avec (un certain) plaisir, fut l'occasion (rêvée) d'en savoir plus...*

"Gérer sa classe" représente quelque chose de profondément essentiel dans l'activité de l'enseignement au collège. Gérer l'activité et l'énergie, les sentiments et les ambitions, les capacités et les compétences de chacun et de l'ensemble des élèves représente sans doute la condition préalable à tout enseignement. Ne pas réussir à "gérer sa classe" peut résulter en un échec de transmission de savoirs et de méthodes dans le meilleurs des cas et peut aller jusqu'à engendrer, déclencher ou tout du moins aggraver des états pathologiques comme la phobie scolaire chez l'élève et le syndrome du burn-out chez l'enseignant. Un symptôme d'une gestion mal réussie peut être la révolte clandestine sous le forme de l'humour, comme par exemple :

*« Tu le fais exprès.*

*[...]*

*De te moquer du monde ?*

*C'est ça, hein, tu te moques du monde ? Tu nous provoques ? » (Pennac 2007, p.199)*

Questionnement d'un enseignant envers un élève, dit « cancre » dans le livre autobiographique *Chagrin d'école* de Daniel Pennac, enseignant retraité et ancien cancre

lui-même. Situation emblématique à nous rendre conscients des enjeux de vie dans le milieu scolaire, des enjeux d'une communication réussie en classe et des enjeux d'un humour bien géré par l'enseignant. Car si l'élève peut faire preuve d'humour plus ou moins intentionnellement, l'enseignant est le premier à pouvoir l'exploiter à ses propres fins. Cependant, la classe est censée être un lieu sérieux où la réussite scolaire visée de chacun et chacune détermine aujourd'hui plus que jamais la réussite sociale et donc la "réussite vitale" de demain. Cette contradiction apparente, entre humour et sérieux, détente et tension, anarchie et cadre, à la recherche d'un idéal de sérénité, nous amène à la problématique suivante, qui fera l'objet de la présente étude :

Comment influencent les conditions institutionnelles, sous lesquelles nous sommes amenés à gérer une classe, la motivation des élèves ?

Sous quelles formes, l'humour apparaît-il dans un contexte culturel particulier ?

Comment peut-on identifier les objectifs d'une utilisation de l'humour en classe ?

### **Dans quelle mesure l'humour peut-il être un outil éducatif ?**

Nous supposons que l'humour, en tant que particularité humaine soit omniprésent en classe, même malgré une forte volonté éventuelle de la part de l'enseignant gérant de l'éviter. Sans doute, l'humour a une fonctionnalité primordiale dans la communication inter-humaine, qu'il s'agit de reconnaître, de gérer et éventuellement d'exploiter à des fins désirables. Cependant, la dégénération et l'abus volontaire de l'humour, de l'ironie cassante voire du sarcasme représentent des risques potentiels qui peuvent être aussi nuisibles qu'une gestion trop rigide et austère.

Pour identifier et analyser les conditions particulières de l'école comme cadre de communication, nous nous appuierons principalement sur des auteurs comme Auger, Blin, Mathieu et Pennac, qui se sont occupés essentiellement de situations et de circonstances « difficiles » en classe. Sur la base de la distinction entre, *ponos* et *scholé*, établie chez les grecques de l'antiquité, nous proposerons une réévaluation des concepts contemporains de *travail* (productif) et *loisir*, en lien avec le « présent rigoureusement indicatif » (Pennac, 2007, p. 70). Concernant l'humour en général, nous nous baserons principalement sur les

idées de Bergson, Freud et Jankélévitch. Le mémoire de Deschard donne un aperçu très complet de la théorie de l'humour et de ses différentes formes. Concernant l'humour en classe, c'est surtout Lethierry qui nous fournit une source riche de réflexions et d'exemples. Enfin, pour analyser quelques particularités de situations d'humour, nous nous servirons du *carré de communication* de Schulz von Thun.

Pour vérifier la validité de nos hypothèses, nous examinerons un recueil de données constitué de deux types de questionnaire. Le premier, plutôt fermé, sera exploité d'une façon quantitative. Le deuxième, plutôt ouvert, nous fournira des exemples de situation de stress et de détente dont un sera traité d'une façon qualitative, notamment par une analyse selon les critères du *carré de communication*.

Lors de notre recherche, nous procéderons donc selon le plan suivant :

- 1) Définition du cadre de la recherche qui est celui de la classe et de l'école.
- 2) Définition du sujet de recherche et les outils d'analyse : l'humour et ses différentes formes que l'on peut analyser à l'aide du *carré de communication*
- 3) L'exploitation du recueil de données : L'analyse de deux types de questionnaire d'élèves et l'étude approfondie d'une situation humoristique complexe : des sketches en classe représentant des situations de classe

# 1. Le cadre de la recherche

Pour commencer, nous allons clarifier le cadre scientifique dans lequel nous cherchons des réponses à nos questions. Dans un premier temps, il s'agit d'explicitier des termes clés que nous utilisons selon nos besoins, tout en insistant sur le fait qu'il ne s'agit pas de définitions absolues mais adaptées et formulées en fonction de nos expériences et de nos objectifs personnels. Nous nous pencherons donc d'abord de plus près sur la notion de *gérer une classe*, puis sur celle de *la bonne humeur* et de *l'humour* pour ensuite présenter la méthode d'analyse du recueil de données à l'aide du *carré de communication* de Schulz von Thun.

## 1.1 Gérer une classe – une tâche

*Gérer une classe* est une tâche et une compétence à la fois essentielle, complexe et vaste. Si l'on admet l'idée (controversée) de la double casquette du professeur qui se divise entre celle de l'enseignant et celle de l'éducateur/pédagogue, la *gestion de la classe* relève sans doute plutôt du domaine de l'éducation mais elle a tout aussi bien sa fonction en didactique. Pour en expliciter les raisons nous nous concentrerons ici plus sur l'aspect éducatif de la gestion d'une classe, nous commençons par voir l'entrée de *gérer* dans un dictionnaire général :

**GÉRER** v. tr. <6> – 1445 ; lat. *gerere* **1.** Administrer<sup>1</sup> (les intérêts, les affaires d'un autre). => **gestion.** *Gérer un commerce, un domaine, une affaire.* [...] *Gérer les biens d'un mineur, d'un incapable, gérer une tutelle* (=> **tuteur**). **2.** Administrer (ses propres affaires). => **conduire, diriger, gouverner, régir.** *Gérer son avoir avec économie. – Affaire bien, mal gérée.* [...] **3.** *Gérer un problème, y faire face, s'en occuper. Situation très difficile à gérer* [...] (Robert, 1994, p. 1015))

---

1« **ADMINISTRER** v.tr. <1> – *aministrer* XII<sup>e</sup> ; var. *amenistrer* a. fr. ; lat. *administrare* **1.** Gérer en faisant valoir, en défendant les intérêts. *Administrer les biens d'un mineur, d'un incapable.* **2.** Assurer l'administration de (un pays, une circonscription) en exerçant des fonctions de direction et de contrôle (qui ne sont pas d'ordre législatif ni gouvernemental). [...] » (Robert, 1994, p. 30)

Les trois notions que donne le Petit Robert de *gérer* (dans un contexte général), sont d'intérêt pour notre étude :

- 1) L'enseignant d'une classe (et d'autant plus le professeur principal) gère/administre « les intérêts, les affaires d'un autre », plus précisément de plusieurs autres. Il est (momentanément) responsable des intérêts profonds et essentiels de chacun et chacune de ses élèves, qui sont des individus en voie d'acquisition d'autonomie et qui sont eux et elle-mêmes<sup>2</sup> souvent relativement inconscients des intérêts en question. C'est justement dans l'accompagnement des élèves vers cette acquisition d'autonomie et cette prise de conscience de leurs intérêts profonds que l'enseignant assume son rôle d'éducateur, entre autres selon les textes officiels de l'Éducation nationale.
- 2) L'enseignant doit également gérer « ses propres affaires ». L'on peut dire qu'en étant légalement et moralement responsable de sa classe et de ses élèves avec leurs caractères, leurs intérêts, leurs impulsions et leur énergie, ils sont devenus « ses propres affaires ». Naturellement, il n'y a pas de relation d'appartenance mais il ne peut néanmoins pas rester détaché de leur(s) univers et inévitablement, ils feront partie du sien. La classe et ses élèves deviennent une préoccupation personnelle de l'enseignant et font partie de ses intérêts profonds. Désormais, il s'agit de la gérer au même titre que ses autres intérêts sur tous les niveaux : priorité temporaire et spatiale ; effort émotionnel, intellectuel et corporel (pendant le cours et en dehors).
- 3) Cette dernière définition de « *Gérer un problème, y faire face, s'en occuper* », n'a éventuellement de l'intérêt que si *gérer sa classe* est perçu comme problématique. Or, dans le sens premier du terme *problème*, il s'agit d'une « **1.** [1382] Question à résoudre qui prête à discussion dans une science. » (Robert, 1994, p. 1784) L'enseignant est quotidiennement amené à s'occuper des

---

2 Pour des raisons de simplicité et de lisibilité, nous nous contenterons par la suite d'utiliser la forme neutre/"multi-genre" (qui est la même que celle du masculin) pour désigner un groupe consistant de filles et de garçons ou de femmes et d'hommes. Nous reconnaissons cependant cette "faible" dans la langue et la culture française (et les autres langues et cultures indo-européennes) et prions toutes les lectrices d'agréer nos humbles salutations .

questions à résoudre dans sa classe, aussi bien au niveau didactique que pédagogique et nombreux sont les chercheurs proposant des théories pour le soutenir. Donc, allons-y.

## 1.2 S'installer dans le travail – un plaisir ?

### 1.2.1 L'école est un loisir (imposé)

Pour approfondir notre problématique à nous, il est bénéfique de s'intéresser également au deuxième sens du terme *problème*, celui qui est le plus courant dans notre langage du quotidien : « 2. (1753) Difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat ; situation instable ou dangereuse exigeant une décision. => **difficulté, ennui.** [...] » En effet, une classe "mal gérée" peut créer des situations instables voir dangereuses mais y aurait-il éventuellement une « difficulté » à résoudre dès le départ ? Et quel serait le résultat à obtenir ?

En remontant aux origines (occidentales) de l'école, nous rencontrons le concept grec de *σχολή* (*scholè*, latin : *schola*, anglais : *school*, allemand : *Schule*, russe : *школа* etc.) qui est aujourd'hui souvent traduit par "loisir" mais dans le sens de « la liberté d'échapper aux travaux productifs (*πόνος* / *pònos*) pour pouvoir se consacrer à des tâches plus élevées comme la politique [...], l'étude ou l'enseignement » (Migeotte, 2007, p. 26). Alors que le *ponos* concerne le monde matériel et assure la survie de l'humain au niveau physique, la *scholé* concerne le monde spirituel et vise l'élévation de l'humain au niveau psychique. C'est dans cette perspective que l'on peut comprendre de manière idéale la première des lois Jules Ferry, passée en juin 1881 : rendre l'école gratuite pour ainsi **libérer** tous les (jeunes) citoyens de la République de la peine des travaux productifs pour leur permettre de se consacrer aux études, à la recherche et à l'instruction, tout comme les nobles philosophes de l'antiquité. Or, la deuxième de ces lois réformatrices rend **obligatoire** ce privilège de l'instruction en mars 1882, ce qui la fait donc passer, **paradoxalement**, du côté de *scholè* (loisir, temps libre) au côté *pònos* (peine, labeur).

Il faut alors prendre en considération l'effet psychologique de l'obligation, comme l'a déjà remarqué Célestin Freinet (2007, p. 25) dans ses Invariant n° 4 et n° 6 : « Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité. » et « Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante. » Schulz von Thun (1993, p. 214) précise que chaque contrainte, obligation ou appel peut être perçu comme une intrusion dans le royaume de personnalité du *destinataire* et que celui-ci a tendance de réagir avec un réflexe de *réactance* pour protéger son intégrité psychologique. Schulz von Thun distingue (entre autre) entre ces deux cas :

- 1) Une jeune fille veut sortir le soir. Sa mère lui dit de mettre un manteau. La fille est en colère et ne le fait pas alors qu'il fait froid dehors.
- 2) Les parents d'un jeune garçon partent pendant le week-end. Pour leur faire plaisir le garçon avait prévu de détourner la terre dans le jardin. Avant de partir, le père lui dit : « Et si tu t'ennuyais beaucoup, tu pourrais retourner la terre dans le jardin. » Le garçon est très déçu et ne le fait pas.

Dans le premier cas (correspondant à l'Invariant n° 4 de Freinet), la fille n'accepte pas la relation autoritaire entre elle-même et sa mère que cette dernière lui impose en lui donnant un conseil/ un ordre. Son refus de le suivre ne signifie donc pas une méconnaissance de son utilité. Ceci est aussi relativement souvent le cas à l'école concernant la relation entre enseignant et élève mais bien plus prégnant est l'état d'obligation générale d'*aller à l'école* et de s'instruire, imposée par l'autorité parentale, institutionnelle et sociétale<sup>3</sup>. Alors que l'enfant peut difficilement refuser d'aller à l'école, il peut trouver des moyens de limiter les effets d'une instruction obligatoire. Ainsi, Auger (2001, p. 17) analyse la passivité d'une classe comme suivant :

« Elle se manifeste par un "**refus de participer**", par "l'inertie d'une classe ayant perdu toute initiative". Les élèves sont "apathiques", indifférents" non motivés : ils sont d'une "**passivité endormante**".

---

3 Le fait que, législativement, ce ne soit pas la scolarisation mais *uniquement* l'instruction qui est obligatoire ne change rien pour l'aperçu et le sentiment de l'élève.



Ainsi le bavardage, le brouhaha apparaissent comme la situation-problème la plus fréquente en classe. [...] Mais ces bavardages ne se font pas contre le professeur, comme un chahut, ou comme le défi d'un élève insolent ; ils se font sans lui. Ils ne sont pas l'expression de l'hostilité des élèves mais plutôt de leur **indifférence**. C'est une forme larvée d'**absentéisme**. »<sup>4</sup>

Dans le deuxième cas (plutôt correspondant à l'Invariant n° 6 de Freinet), il n'y a visiblement pas de difficulté relationnelle entre père et fils, le premier faisant bien attention de ne pas être trop imposant ou intrusif concernant la liberté du dernier. Selon Schulz von Thun l'effet inhibant ou le réflexe de *réactance* serait plutôt provoqué par une "violation du droit d'auteur". Si tout est prescrit à l'élève, il n'a pas de moyens de faire valoir sa personnalité. A un moindre degré que pour le premier cas, ceci est pourtant aussi bien à prendre en considération pour comprendre la faible motivation de certains élèves.

### **1.2.2 A rendre de mauvaise humeur ?**

Nous avons vu que l'imposition de l'école en tant que "loisir"<sup>5</sup> fait preuve d'une ironie profonde qui n'incite pas tous les concernés à rire. Nous comprenons d'ailleurs que les lois Jules Ferry n'ont pas été mises en vigueur principalement pour le bien-être des individus mais pour le bien de la République<sup>6</sup>. De ce fait, le lieu de l'école moderne appartient d'autant plus à la sphère de *pònos*, celui des « travaux productifs », pour les bénéfiques de la société. L'individu en ressent les conséquences : évaluation, notes, passages, diplômes - la réussite ou l'échec scolaire équivalent à la réussite ou l'échec social.

---

4 En forçant le trait et avec un peu d'humour, nous pourrions trouver des points en commun avec la résistance non-violente (plus ou moins consciente) pratiquée entre autre sous la forme de la désobéissance civile de Thoreau (1849) et d'autres.

5 Les termes *schola* et *école* ayant pris d' autres significations en latin et en français, le concept de la *scholé* est généralement désigné par "loisir" en français, de *licere* : être permis (Robert, 1994, p. 1301)

6 Selon Rothbard (2009), l'instruction obligatoire en France aurait été une réaction à la défaite pendant la guerre franco-allemande de 1870. Il cite Léon Gambetta (en traduction) : "The Prussian schoolmaster had won the last war, and the French schoolmaster must win the next."

Ainsi se plaignent des lycéens à leur façon du fait que le *pònos* pris la place de la *scholè* (Blin, 2001, p. 32) :

« Il faudrait moins de tension sur les élèves. Qu'on nous fasse comprendre où est **le réel intérêt de faire des études**. Qu'on nous prouve qu'aller au lycée est une **chance** et non une **punition** [étymologie de *pònos* !]. »

« Il n'est physiquement pas possible ou du moins vivable de **travailler toute la journée** et de rentrer chez soi le soir pour **bossier** encore 2 à 3H. On n'a plus vraiment le temps d'**élargir notre culture** ni justement de **développer notre créativité**. Le lycée sélectionne les élèves non pas sur leurs **capacités intellectuelles** mais sur leur **endurance physique**. »

Au niveau lycée, l'étude de PISA 2012, menée par l'OECD montre que seulement 47% des élèves français de 15 ans se sentent « chez eux » à l'école (OECD, 2012, p. 20). Même si ce résultat n'est probablement pas comparable à ceux des autres pays à cause d'une mauvaise traduction de l'anglais ("School is a place where I feel like I belong." contre « Je me sens chez moi à l'école. »), il met en évidence un pourcentage non négligeable d'élèves qui se sentent mal à l'aise, voire pas à leur place à l'école.

Si le problème principal de l'enseignant, *la difficulté à résoudre* était alors le refus des élèves de s'instruire, causé par des contraintes pesantes et exprimé par une « passivité endormante », une « forme larvée d'absentéisme », le *résultat à obtenir* serait de « **les installer dans un indicatif rigoureusement présent** » (Pennac, 2007, p. 70). Cette image employée par l'enseignant auteur promet la possibilité du loisir retrouvé : L'installation d'un lieu et d'un moment protégé à l'intérieur de la *scholè* perdue dans l'évaluation et les critères de la productivité. Les conditions d'une installation dans un tel indicatif rigoureusement présent seraient alors le détachement émotionnel (momentané) des facteurs comme les contraintes psychologique ou la pression sociale. Pennac inclus en outre des facteurs hors scolaire dans ses considérations, qu'ils s'agit d'également relativiser (momentanément) :

« Nos "mauvais élèves" (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouviées, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps

en devenir et leur famille dans leur sac à dos. **Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché.** Difficile d'expliquer cela, mais **un seul regard** suffit souvent, **une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant**, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. » (Pennac, 2007, p. 70)

« Si je veux espérer leur pleine présence mentale, il me faut les aider à s'installer dans mon cours. **Les moyens d'y arriver ? Cela s'apprend, surtout sur le terrain, à la longue.** » (Pennac, 2007, p. 132)

A en croire cet enseignant expérimenté et réputé (et beaucoup d'autres de ses collègues), il serait donc possible de (re-)créer un moment, un lieu, une atmosphère de loisir véritable, dans lequel l'élève peut entièrement se consacrer aux études, à la recherche et à l'instruction, tout comme les nobles philosophes de l'antiquité. Comme moyens d'y arriver, à part l'expérience sur le terrain en général, il propose p.ex. « un seul regard », « une parole bienveillante » ou encore « un mot d'adulte confiant », donc des messages destinés à créer une relation de confiance. La question que nous nous posons par la suite est la suivante : **Sous quelle conditions l'humour peut fonctionner comme un moyen d'aider l'élève à poser le fardeau, à éplucher l'oignon, à dissoudre ces chagrins, à alléger ces esprits, à s'installer dans mon cours, dans un présent rigoureusement indicatif ?**

## **2. Le sujet de la recherche et les outils d'analyse**

### **2.1 L'humour en théorie**

#### **2.1.1 L'humour – comment le saisir ?**

Encore une fois, depuis les origines de notre culture (occidentale), l'humour fait partie du débat philosophique et incite à méditer sur son sens. Aujourd'hui, il existe beaucoup de concepts qui sont plus au moins en lien avec l'humour tout en se distinguant de celui-ci dans un ou plusieurs points plus ou moins subtiles selon les contextes et les

définitions de chacun. Ainsi, nous trouvons, aussi bien dans la littérature de recherche que dans le langage quotidien des termes comme *rire, comique, trait d'esprit, ironie, plaisanterie, gaieté, absurde, burlesque ridicule, raillerie, moqueur*, soit utilisés comme synonyme d'humour soit en contraste. Leur point commun serait l'absence du sérieux, voire son négation, ce qui constituerait une qualité définitivement utile pour nos besoins. En consultant à nouveau *Le Petit Robert*,

**HUMOUR** n. m. – 1725 ; mot angl., empr. au fr. *humeur*

♦ Forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites. => **esprit**. *L'humour et l'ironie*. [...] *Faire de l'humour*. => **ironiser, plaisanter**. [...] ◇ CONTR. Sérieux. (Robert, 1994, p. 1110)

nous découvrons que ce mot si courant aujourd'hui ne fait partie de la langue française que depuis le XIII<sup>e</sup> siècle, donc celui des Lumières. Ceux-ci, en échange avec les philosophes britanniques l'ont (ré) importé de l'anglais, où l'on se servait à son tour du mot *humor* du vieux français pour désigner d'*English humor* (dans le sens "l'humeur anglaise" !) un état d'esprit de « tempérament enjoué, gaîté, aptitude à voir ou à faire voir le comique des choses » (Trésor de la Langue Française informatisé, 2016).

Les termes *humor* (du vieux français) et donc *humeur* à leur tour trouvent leur origine en latin où *humor* signifie "liquide". Et c'était le médecin grecque Hippocrate de Cos (460 – 370 av. J.-C.) qui élaborait sa théorie des quatre liquides présents dans le corps humains, déterminant le caractère ou l'*humeur* de l'individu selon leur concentration respective<sup>7</sup>.

Deux compatriotes d'Hippocrate sont d'intérêt pour notre étude : Démocrite d'Abdère fameux pour son rire et Socrate pour son ironie. Alors que Démocrite prenait de la distance par rapport à l'absurdité de l'existence humaine en y apercevant le comique pour en rire. Socrate, face à cette même absurdité, se prétendait ignorant pour poser des questions cherchant des réponses contraires aux idées affirmées.

## **Le rire et le comique**

---

7 Le caractère *sanguin* serait plus gai que les trois autres (*flegmatique, atrabilaire* (mélancolique), *bilieux* (cholérique).

Dans son œuvre *Le rire. Essai sur la signification du comique*, Bergson utilise souvent le *rire* et le *comique* comme synonymes dans ses élaborations. Admettons que le rire serait la réaction physique au comique, l'utilisation de cette métonymie facilite la compréhension des trois qualités principales du rire/ comique, évoquées par Bergson :

1) Le comique est indissociable de l'**humain** (=> culturel) car des choses ou des animaux (=> naturel) ne peuvent pas être risibles à moins qu'ils ne montrent des caractéristiques rappelant l'humain.

2) « Le rire n'a pas de plus grand ennemi que l'émotion. [...] Le comique exige donc enfin, pour produire tout son effet, quelque chose comme une anesthésie momentanée du cœur. Il s'adresse à l'**intelligence pure**. » (Bergson, 1900, p. 11)  
Nous trouvons cette qualité bien discutable car si, en effet, de l'*empathie* peut nous empêcher de rire de quelqu'un dans une situation comique, ce n'est pas forcément la cas pour le *mépris* ou la *haine* (=> sarcasme).

3) « On ne goûterait pas le comique si l'on se sentait isolé. Il semble que le rire ait besoin d'un écho. [...] Pour comprendre le rire, il faut le replacer dans son milieu naturel, qui est la société ; il faut surtout en déterminer la fonction utile, qui est **une fonction sociale**. [...] Le rire doit répondre à certaines exigences de la vie en commun. Le rire doit avoir une signification sociale. » (Bergson, 1900, p. 11 – 12)

Le rire que l'on identifie chez certains races de singes consiste principalement en un soulèvement des lèvres afin de montrer les dents. Cette grimace de rictus ressemble beaucoup à celle de l'agression et de la violence chez les mêmes singes ce qui soutiendrait l'hypothèse freudienne que le rire soit l'expression d'une libération soudaine d'énergie superflue (Freud, 1905, p. 147) suite à une *chute* de tension nerveuse : Une situation aperçue comme dangereuse se révèle inoffensive, ce qui permet à l'individu de se sentir (de nouveau) en contrôle et supérieur. Kant l'a exprimé d'une façon plus neutre en disant que le rire est "un affect résultant de la transformation soudaine d'une attente extrême en rien" (cité après Lethierry, 2001a, p. 145) mais il faudrait préciser que cette transformation doit

être ressentie comme positive pour provoquer le rire<sup>8</sup>. Lethierry poursuit que « L'éclat de rire est libération, détente, relâchement et, de ce fait, a une valeur cathartique indéniable. » pourquoi il favorise son utilisation en salle de classe (Lethierry, 2001a, p. 145).

### **2.2.2 L'humour – comment l'utiliser ?**

Si le comique et le rire sont des phénomènes qui peuvent se déclencher d'une façon involontaire, l'humour est, par définition, intentionné. Ainsi, pour provoquer le rire volontairement, donc pour faire de l'humour, il est question de faire exprès de créer ou de répéter des situations comiques. Si p.ex. une petite fille âgée de 5 ans chantait « Partout autour de nous, il y a des cygnes et des poires dans les regards » au lieu de « [...] des signes d'espoir dans les regards » en rechantant la chanson "On écrit sur les murs" de Kids United parce qu'elle a mal compris l'original, ce serait une situation purement comique. Si une marchande de fruits faisait exprès de chanter la même chose, ce serait de l'humour. Certains malentendants témoignent d'ailleurs qu'ils ont transformé leur point faible en une force, notamment celle de faire facilement des jeux de mots. Le même procédé peut être exploité avec des élèves.

Un autre exemple est proposé par Marsault (2016, p. 104), qui présente un chorégraphie de danse humoristique : « Survenant de façon malencontreuse par l'erreur ou la répétition d'erreurs, il [le comique de répétition] peut être travaillé de façon volontaire pour en tirer un bénéfice. » Ceci peut arriver quand l'élève hésite/ fait semblant d'hésiter sur un mouvement ou quand il se trompe/ fait semblant de se tromper. « Ces différents mouvements révélateurs d'hésitations ou d'erreurs qui suscitent la moquerie des partenaires ou des spectateurs, peuvent devenir de véritables arguments chorégraphiques. » (Marsault,

---

8 Un affamé qui attend extrêmement un repas pour finalement être confronté à rien n'en rirait que sous la condition qu'il y ait la qualité 2) du comique de Bergson : « Il semble que le comique ne puisse produire son ébranlement qu'à la condition de tomber sur **une surface d'âme bien calme**, bien unie. L'**indifférence** est son milieu naturel. Le rire n'a pas plus grand ennemi que l'émotion [...]. » (Bergson, 1900, p. 12). Il s'agirait dans ce cas là d'un *humour* extrêmement *noir* qui exprimerait l'idée de Platon « que les vrais philosophes s'exercent à mourir et qu'ils sont, de tous les hommes, ceux qui ont le moins peur de la mort » (Platon, *Phédon*, 67 e, trad. Émile Chambry, cité par <https://fr.wikipedia.org/wiki/Socrate>), en parlant de celle de Socrate

2016, p. 104) Cette forme de parodie nous illustre comment la fonction sociale du rire/comique évoquée par Bergson peut être exploitée par l'humour pour créer des relations entre différents individus : Premièrement est concerné le groupe des danseurs qui s'unissent par leur auto-dérision collective à travers leur "répétition simultanée" d' "erreurs volontaires". Et deuxièmement sont aussi bien inclus les spectateurs qui comprennent l'intention des artistes et qui rient donc *avec* et non pas *de* eux.

## **L'humour et l'ironie**

Nous revenons donc enfin à Socrate et l'ironie qui consiste « à énoncer ce qui devrait être en feignant de croire que c'est précisément ce qui est » alors que souvent dans l'humour « on décrira minutieusement et méticuleusement ce qui est, en affectant de croire que c'est bien là ce que les choses devraient être » (Bergson, 1905, p. 56)<sup>9</sup>. Pour l'ironie, il s'agit donc d'un « regard faussement naïf » (Deschard, 2014, p. 12) qu'a du porter Socrate sur les choses et qui doit ressembler à celui de l'inspecteur Columbo de la série télévisée du même nom. Ainsi, l'ironiste refuse d'obéir à la règle de qualité de Grice qui exigerait « Do not say what you believe to be false » (Grice, 1975, p. 27), : Ne dis pas ce que tu crois être faux<sup>10</sup>. Pour être compris, il doit donc se servir des marqueurs d'ironie comme la mimique, des gestes ou la prosodie si le contexte ne rend pas évidente l'antithèse du propos. S'il ne le fait pas ou pas suffisamment, il n'est pas *coopératif* et sème (consciemment) un doute d'ambiguïté plus ou moins évidente pour le destinataire.

L'emploi de l'ironie peut être très vaste et très divers. Alors que certains chercheurs la voient comme une forme d'humour (Moreau, Evrard, Rozon) d'autres la considèrent comme son contraire (Bergson, Lardy, Moura) (citée par Deschards, 2014, pp. 12-13).

---

9 Un exemple d'ironie d'après cette définition pourrait être : « Lance Armstrong était le plus honorable cycliste jamais vu. ;- ) » Un exemple d'humour serait donc plutôt celui-ci : « Pour courir à un niveau hors normes, Lance est allé au bout des limites. Il a même trouver des moyens de les dépasser, bien plus souvent que d'autres. :-D » Ces exemples illustrent également qu'il est difficile de reconnaître l'ironie , l'euphémisme et l'humour sans le contexte ni des signaux non-verbaux.

10 Les quatre règles ("Maxims" du "Cooperative Principle") de Grice comprennent 1) la règle de quantité/ *quantity*, 2) la règle de qualité/ *quality*, 3) la règle de relation/ *relevance*, 4) la règle de modalité/ *manner* (Grice, 1975, p. 28). Deschards (2014, p. 14) les attribue à l'universitaire français Franck Evrard (1996).

Partant du principe que la figure de style de *l'ironie*, de *la litote*, de *l'antiphrase*, de *l'antithèse*, de *l'euphémisme* et d'autres peuvent être employés aussi bien dans un état d'esprit bienveillant que destructeur, nous nous fions au concept de Jankélévitch qui distingue entre les trois personnages du naïf, du semi-habile et de l'habile<sup>11</sup> : Le *naïf* croit tout ce qu'il entend du pouvoir. Le *semi-habile* a cerné la vérité et dénonce l'illusion du pouvoir alors que l'*habile*, ayant lui aussi cerné la vérité « prône les vertus de la tranquillité et de la stabilité » (Deschard, 2014, p. 12). A la surface, la *naïf* et l'*habile* se ressemblent alors. Jankélévitch met en avant que l'ironie est souvent utilisée par le *semi-habile* qui lui sert à critiquer et à montrer les insuffisances et les contradictions du monde et des hommes. L'humour cependant, du côté de l'*habile*, lui sert à « aller jusqu'au bout de cette logique en acceptant ces contradictions, en les assumant » (Deschard, 2014, p. 12) et en s'y incluant, en tant qu'homme lui-même. Alors que l'ironiste peut dénoncer et ridiculiser un discours pour en prôner un autre, qui serait à prendre au sérieux, l'humoriste s'inclut forcément dans sa critique (avec une part d'autodérision explicite ou implicite) et relativise ainsi son propre discours.

Pour conclure, nous constatons que l'ironie peut être aussi bien utilisée d'une façon bienveillante que malveillante. L'humour, en contraste, a forcément l'intention d'une bienveillance (sociale) car le destinataire/ émetteur s'inclut dedans, ensemble avec le destinataire/ récepteur<sup>12</sup>. Cela n'empêche pas que l'humour peut être mal (com-) pris de la part du récepteur pour ainsi être identifié comme ironie malveillante.

## **2.2 Le carré de communication – un outil d'analyse**

Pour analyser plusieurs exemples de situations d'humour et d'ironie en classe dans la troisième partie de ce mémoire, nous utiliserons le *carré de communication* un modèle d'analyse d'interaction verbale et non-verbale. Il a été conçu par Friedemann Schulz von

---

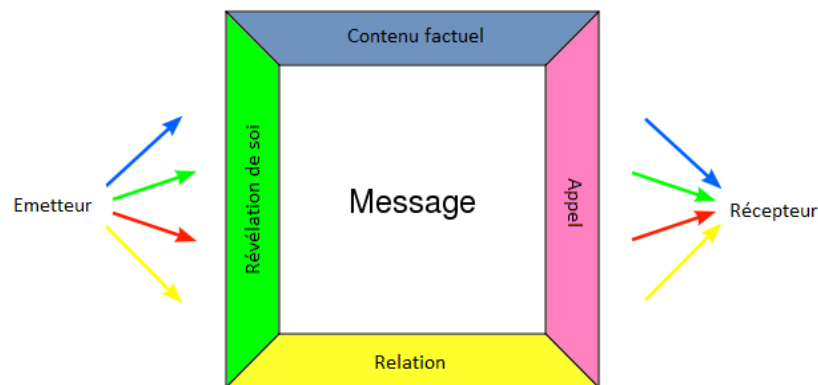
11 Ce modèle rentre dans le cadre de la *Théorie des trois stades* (Beckert, 2006).

12 Par la suite, nous utiliserons les termes émetteur et récepteur, pour s'aligner sur la terminologie de Schulz von Thun (1993), ce qui sera de pertinence plus bas.



Thun de l'Université de Hambourg et présenté dans le livre *Miteinander reden, Störungen und Klärungen (Parler ensemble, Perturbations et clarifications)*, 1981. En Allemagne, il est aujourd'hui beaucoup utilisé dans le milieu de la médiation et du coaching. Il nous semble approprié pour analyser des situations en classe (plus particulièrement des situations d'humour, où une communication sans faute est importante) parce qu'il permet une analyse assez fine allant au-delà du contenu factuel du message.

### 2.2.1 Les quatre côtés du message



(Schéma inspiré de <https://de.wikipedia.org/wiki/Vier-Seiten-Modell>)

Schulz von Thun part du principe que chaque message se constitue de quatre aspects, c'est à dire, que chaque message transmet des informations dans quatre dimensions. L'émetteur peut mettre l'accent sur une des ces dimensions mais les autres sont toujours également présentes.

Généralement, la plus évidente de ces 4 dimensions est celle du **contenu factuel**. L'accent est mis sur la transmissions de faits, de données et d'informations pures. Il s'agit d'être clair et compréhensible. Quand par exemple, un enseignant dit à sa classe : « Il est 10h19 et 42 secondes. », il affirme que, au moment où il le dit (sous-entendu), selon la convention commune de mesurer le temps dans une journée, la 10<sup>e</sup> heure du jour est accomplie, 19 minutes de la 11<sup>e</sup> heure se sont écoulées ainsi que 42 secondes de la 20<sup>e</sup> minute.

A côté de cela, chaque message contient toujours des informations sur l'émetteur. Nous appelons ce côté du message celui de la **révélation de soi**. L'émetteur révèle ce qui se passe à l'intérieur de lui, comment il se voit, comment il aimerait être vu par les autres. Souvent, la *révélation de soi* est livrée d'une manière non-intentionnée et parfois même d'une manière involontaire. Dans ces cas là, elle est toujours implicite (et exprimée par des moyens non-verbaux, comme geste, mimique, intonation, contexte). Mais elle peut aussi être livrée d'une manière intentionnée et dans ces cas là, cela peut se faire également d'une façon implicite *ou* d'une façon explicite. Quand cela se passe explicitement (p.ex. : « Je suis triste. »), la dimension de la *révélation de soi* peut se superposer avec celle du *contenu factuel*. Les messages avec un accent sur la *révélation de soi*, sont appelés des *je-messages* (*Ich-Botschaften*) par Schulz von Thun. Dans notre exemple de l'enseignant qui annonce l'heure à sa classe, selon le contexte et l'intention, différents messages peuvent être envoyés, comme par exemple : 1) Je suis si compréhensif de vous donner l'heure pendant votre test pour que vous soyez plus en capacité de gérer votre temps. 2) Je suis quelqu'un d'exact pour donner l'heure précise quand on me la demande. 3) Je suis drôle car je donne un peu plus d'information que nécessaire pour être en léger décalage avec les normes établies<sup>13</sup>. Etc.

En contraste des *je-messages*, il existe aussi des *tu-messages* (*Du-Botschaften*)<sup>14</sup> où l'accent est mis davantage sur la dimension de la **relation**. L'émetteur exprime ce qu'il éprouve pour le récepteur et comment il définit leur relation réciproque. Tout comme pour la dimension de la *révélation de soi*, celle de la *relation* peut être exprimée d'une façon explicite ou implicite et également d'une manière intentionnée et non-intentionnée, voire involontaire. La dimension non-verbale est également le principal vecteur de la dimension relationnelle. L'enseignant de notre exemple, encore une fois selon le contexte, peut véhiculer à sa classe les messages suivants, entre autres : 1) Vous êtes dépendants de ma bonne volonté de vous laisser encore un peu de temps pour votre test, ou pas. 2) Vous êtes

---

13 Violation (intentionnée) de la règle de quantité de Grice pour donner un effet d'absurde. Doit être signalé par un marqueur (non-verbal) pour être reconnu comme humour.

14 Nous préférons de traduire *Ich-Botschaften* par le terme *je-messages* (plutôt que *moi-messages*) et *Du-Botschaften* par le terme *tu-messages* (plutôt que *toi-messages*) pour différencier les derniers plus de ceux du côté *appel*.

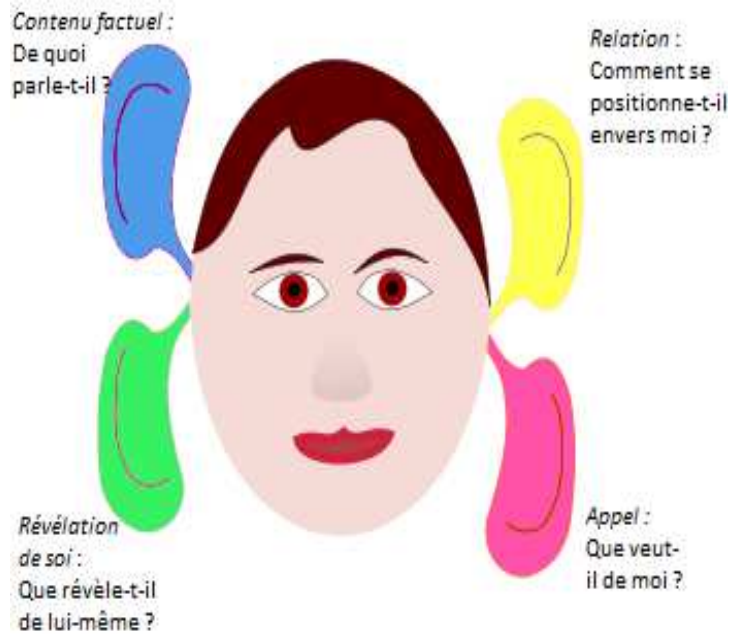
en position de force et je suis content de pouvoir vous donner l'information demandée. 3) Vous êtes assez cultivés mais pas trop non plus pour être susceptibles de réagir positivement à cette tentative d'humour. Etc. Les exemples montrent que, réellement, le côté *relation* fait partie du côté *révélation de soi*. Schulz von Thun (1993, p. 28) souligne cependant l'utilité de la distinction car seulement l'émetteur est concerné du côté *révélation de soi* alors que du côté *relation*, ce sont l'émetteur et le récepteur ensemble.

Le quatrième côté du carré du message est celui de l'**appel**. S'il y a des messages qui peuvent être identifiés très clairement comme un message appellatif, Schulz von Thun part du principe que tous les (autres) messages comportent (également) plus ou moins un caractère d'appel. Étant donné que la communication se passe toujours dans un certain objectif, l'émetteur souhaite généralement non seulement qu'il soit compris par le récepteur mais que celui-ci agisse d'une certaine manière. Il peut s'agir de vœux, de demande, de conseils, de d'ordres, de résultats souhaités etc. Voici quelques possibilités d'appels de notre exemple : 1) Dépêchez-vous si vous voulez un bon résultats. 2) Respectez mon exactitude. Soyez exactes dans ce que vous faites. 3) Reconnaissez mon offre de connivence et faites un pas envers moi en souriant. Etc.

Chaque message comporte donc toujours les quatre côtés du *carré de communication*. L'émetteur accentue cependant un ou plusieurs côtés d'une manière intentionnée, non-intentionnée ou involontaire et d'une façon explicite ou implicite. Un des objectifs principaux d'une médiation ou d'un coaching serait la prise de conscience de l'émetteur concernant la constitution de ses propres messages.

### **2.2.2 La part du récepteur**

Nous avons vu comment l'émetteur peut construire et envoyer son message multi-dimensionnel et combien il y a de possibilités d'embrouiller son contenu plus ou moins consciemment. Mais la part du récepteur lors du déchiffrement équivaut celui de l'émetteur lors de l'encryptage. Le carré de communication est également appelé "le modèle à quatre oreilles" et nous verrons pourquoi ce nom est bien significatif.



(Schéma inspiré de <https://de.wikipedia.org/wiki/Vier-Seiten-Modell>)

Le récepteur a principalement libre choix avec quelle oreille il préfère entendre le message. Même si l'émetteur et le récepteur utilisent les mêmes codes et l'émetteur s'en est bien servi pour construire son message, le récepteur a généralement une oreille où il est plus réceptif que sur les autres. Ceci peut changer en fonction du contexte et de son état psychique. Nous reprenons un exemple de Schulz von Thun pour illustrer les différentes manières d'entendre selon l'oreille dominante :

Dans le couloir de l'école, une enseignante est abordée par un élève qui lui dit : « Madame ! Héloïse a balancé son manuel dans un coin ! » L'enseignante peut réagir de manières suivantes :

- 1) « Pourquoi elle a fait cela ? », « Est-il cassé ? » L'enseignante prend compte du *contenu factuel* et demande d'autres informations du même niveau.
- 2) Des retours comme « Elle t'énerve, cette Héloïse, n'est-ce pas, Claire ? » ou encore « Tu es une petite rapporteuse, dis donc. » seraient des indices pour une oreille qui écoute bien le côté *révélation de soi* du message de Claire.

3) Une oreille bien développée du côté *relation* causerait un retour comme par exemple « Cela ne me regarde pas, Claire. Je ne suis pas votre maman. » ou au contraire « Je suis contente que tu soies venue me voir pour m'en parler ... »

4) Mais selon les expériences de Schulz von Thun, la réaction la plus fréquente dans un tel cas serait celle provoquée par une oreille attentive au côté *appel* du message : « D'accord, j'arrive tout de suite pour voir ce qui se passe. »

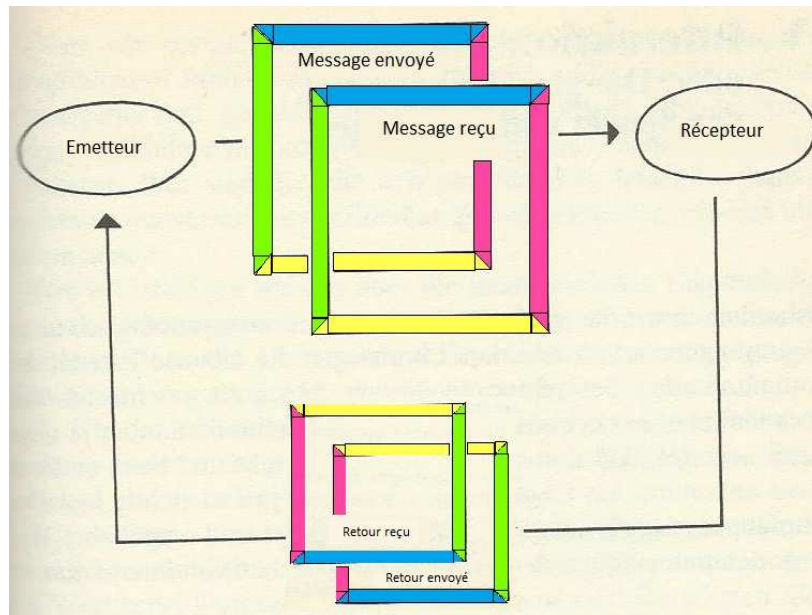
En général, nous pouvons constater qu'il est bénéfique d'avoir les oreilles des quatre côtés développées d'une manière équilibrée pour pouvoir être à l'écoute dans toutes les situations, quel que le message reçu. Cependant, une oreille sur-développée qui est sur-sensible aux dépends des autres peut être aussi nuisible qu'une oreille sous-développée qui n'entend pas des messages subtils mais importants concernant son domaine<sup>15</sup>.

Pour compléter et conclure ce chapitre sur le carré de communication comme outil d'analyse de situation d'humour, nous rappelons et insistons sur le fait qu'il y a plusieurs sources d'erreurs possibles dans l'échange verbal et non-verbal entre émetteur et récepteur :

- 1) L'élaboration du message n'est pas évidente pour l'émetteur. Ce qui est envoyé n'est pas forcément représentatif pour ce qui est "à l'intérieur".
- 2) Le message reçu n'est pas forcément le même que celui qui a été envoyé. Des interférences extérieurs peuvent perturber sa transmission.
- 3) Le récepteur n'interprète pas forcément le message comme l'émetteur en avait eu l'intention car leurs oreilles (et langues) ne sont pas développées au mêmes degrés .
- 4) Le retour (feed back) qui assure normalement le bon fonctionnement de la communication est, lui aussi, un message et donc pareillement sujet aux mêmes sources d'erreurs possibles. Un acte de communication complet peut donc être représenté avec le schéma suivant :

---

15 Chaque spécialisation d'une oreille en particulier a comme conséquence (et cause également!) des caractéristiques spécifiques de l'individu. *Contenu factuel* : "Le rationaliste insensible". *Relation* : "L'hypersensible qui ramène tout à sa propre personne" *Révélation de soi* : "Le diagnostiqueur détaché qui ne se sent jamais visé lui-même". *Appel* : "Le bien serviable, devinant les souhaits des autres avant qu'ils ne les prononcent." ou "Le méfiant qui soupçonne la manipulation cachée derrière chaque énoncé." Voir Schulz von Thun (1993, pp. 47 etc.)



(Schéma inspiré de Schulz von Thun, 1993, p. 81)

Si les différentes techniques de l'humour donnent beaucoup de possibilités pour transmettre des messages d'une façon affinée et subtile, elles peuvent aussi être sources d'erreurs supplémentaires, surtout si les partenaires concernés ne les maîtrisent pas au même niveau ou de la même manière. Pour s'en rendre conscient plus en détail, nous analyserons quelques exemples tirés du quotidien scolaire de la région angevine.

### 3. L'humour sur le terrain

Pour se rapprocher progressivement de la problématique finale, nous passerons par trois étapes :

1) L'analyse d'un **questionnaire évaluatif** (annexe, p. 1), qui a été donné à **43 élèves** de deux classes de 4<sup>e</sup> du collège *Montaigne*, en REP /RRS à Angers (49) à la fin du mois de mars 2016, juste après une mini-séquence de 6 heures en anglais, langue vivante, sur un article de journal sur Lionel Messi<sup>16</sup>. Il nous sert à comprendre quelques liens possibles, chez les élèves, entre le travail et l'amusement.

<sup>16</sup> Tâche intermédiaire de la séquence : compréhension écrite de l'article de journal. Tâche finale : production écrite d'un *chat* [mot anglais!] *numérique*, discutant de l'article.

2) L'analyse d'un **questionnaire retour** (annexe, p. 4), qui a été réalisé au cours du mois d'avril 2016 auprès de **39 élèves** de deux classes de 4<sup>e</sup> du collège *Vallée du Lys* de Vihiers (49). Il s'agit des deux classes de 5<sup>e</sup> de l'année scolaire 2014/2015 auxquelles j'enseignais l'anglais jusqu'au mois de janvier 2015. Il nous permet de prendre conscience des moments que les élèves ont vécu comme *stressants* ou comme *drôles*.

3) L'analyse d'un moment exemplaire, la mise en scène d'un sketch, qui a été vécu par les élèves aussi bien comme stressant que drôle. Nous nous servons des quatre côtés du *carré de communication* pour se faire une idée précise de l'enjeu de l'humour dans des situations sensibles.

### **3.1 Les questionnaires**

#### **3.1.1 Le questionnaire évaluatif – amusant ou pas**

Grâce à l'exploitation de ce questionnaire évaluatif (annexe, p. 46-49), nous nous faisons d'abord un aperçu général de l'impression que les élèves peuvent avoir d'un cours **ambitieux** sur les trois niveaux **utilité**, **intérêt** et **amusement**. La catégorie "**ambition**" (de la part de l'enseignant) ou **difficulté** (de la part de l'élève) concernerait le niveau du contenu du cours par rapport à celui des élèves. L'**utilité** fait plutôt partie de la sphère du *ponos* : Qu'a apporté le cours pour réussir au niveau scolaire, pour être efficace et productif dans l'avenir ? Il s'agirait des facteurs de motivation plutôt extrinsèque. L'**intérêt** représente alors la sphère de la *scholé* : L'apprentissage pour l'épanouissement et l'évolution personnelle du concerné. La motivation intrinsèque est prépondérante.<sup>17</sup> Enfin, si les deux catégories **utilité** et **intérêt** demandent tout de même un certain effort, un engagement et une concentration, l'**amusement** servirait, par opposition, au divertissement, à la détente et au repos. Également, il pourrait servir, à l'aide de l'humour comme « outil éducatif » (Lethierry, 2015b), de passer d'une attitude cherchant l'utilité à une attitude cherchant l'intérêt des choses. Nous entrevoyons que ce passage correspondrait à celui du

---

17 Une grande partie des élèves ayant coché aussi bien *utile* qu'*intéressant*, relativement peu d'entre eux semblent avoir éprouvé cette distinction en opposé entre *utilité* et *intérêt* pendant le cours. Un exemple serait l'élève qui l'a évalué comme *utile* mais *pas* (du tout) *intéressant*, *pas amusant* et *facile*.)

« chagrin » (notes, diplômes, réussite /échec scolaire) au « présent rigoureusement indicatif » de Pennac (2007, p. 70).

Des 43 élèves du collège *Montaigne* qui ont répondu<sup>18</sup> nous avons obtenu les résultats suivant : 15 *facile* (+ 13 *moitié facile /moitié difficile*)

8 *difficile* (+ 13 *moitié difficile /moitié facile*)

29 *utile* (+ 8 *moitié utile*),

28 *intéressant* (+ 9 *moitié intéressant*)

17 *amusant* (+ 12 *moitié amusant*).

Du côté des élèves, le travail pédagogique semble donc plutôt réussi.

Ensuite, nous passons à l'analyse détaillée des réponses de la catégorie *amusant /pas amusant* pour relever quelques aspects pertinents pour notre problématique. D'abord, nous supposons pour qu'un cours soit classifié comme *amusant* de la part de l'élève, qu'il doit contenir des éléments ludiques et /ou comiques<sup>19</sup>. Dans tous les cas, nous faisons une association avec ce que nous recherchons à établir en classe en utilisant consciemment l'humour.

### **Le côté amusant**

En isolant les réponses des 17 élèves qui ont trouvé le cours *amusant*, l'observation la plus pertinente consiste dans le fait qu'*amusant* va souvent de paire avec *intéressant* (14/17) et même *utile* (11/17) mais pas forcément avec *facile* (6/17). Les élèves qui ont trouvé le cours en même temps *amusant* et *moitié facile /moitié difficile* sont aussi nombreux (**6/17**) et il y a même 3/17 élèves qui l'ont trouvé *amusant* et *difficile*. Ce phénomène est encore plus visible en examinant les réponses des 9 élèves qui ont coché les

---

18 Entre 8 et 12 élèves n'ont pas du répondre alors qu'ils ont été sollicités pendant le cours.

L'interprétation de ce fait peut être variable mais il est probable que ces élèves là ont trouvé le cours *pas amusant* et *pas intéressant*. *utile* peut-être et *difficile* ou *facile* seulement s'ils se sont engagés à un moment donné.

19 **AMUSANT** [...] Qui amuse, est propre à distraire, divertir. => **comique, divertissant, drôle, plaisant, réjouissant**. (Robert, 1994, p. 76)



trois qualités positives pour classier le cours (*amusant, intéressant et utile*) : Seulement 2/9 l'ont trouvé juste *facile*, 1/9 *difficile* et une majorité de **5/9 moitié difficile et moitié facile**.

Nous constatons des résultats semblables chez les élèves qui ont trouvé le cours *moitié amusant* (ou parfois *amusant*) : 2/12 l'ont également trouvé *difficile*. Mais le nombre d'élèves qui a répondu *moitié facile* et *moitié difficile* (**5/12**) équivaut à celui de ceux qui l'ont trouvé seulement *facile* (5/12).

Nous mettons ce goût pour une légère difficulté ou une "difficulté surmontable" en lien avec le *sentiment d'efficacité personnel* de Bandura (2007, p. 10 et suiv.) : Pour que l'occupation avec une tâche soit attirante, intéressante, entraînante, voire amusante, il ne faut pas que la tâche soit

- 1) ni trop difficile car, sans recul, un échec peut engendrer une dévalorisation du *sentiment d'efficacité personnelle*
- 2) ni trop facile car un succès n'ajouterait pas de valeur au *sentiment d'efficacité personnel* et la tâche serait perçue comme une perte de temps

Étant donné que ces élèves se sont amusés pendant notre cours, nous pouvons résumer qu'une grande partie d'entre eux prend plaisir en travaillant sur des problèmes difficiles mais surmontables. L'opposition entre travail et plaisir n'est donc pas catégorique et peut même être anodine.

### **Le côté *pas amusant***

Le contraire semble être le cas pour les élèves qui n'ont pas trouvé le cours amusant, qui n'ont donc rien coché dans la catégorie *amusant* (sans réponse)<sup>20</sup> ou qui ont coché *pas amusant*. Dans ce contexte, deux indices sont dignes d'être observés de plus près :

---

<sup>20</sup> Les élèves n'ayant pas coché toutes les catégories ont probablement seulement coché ce qui leur paraissait pertinent. Ils ont uniquement donné des réponses "positives" (*intéressant, utile*). Les réponses négatives ont été omises et peuvent donc être sous-entendues. Nous pouvons alors partir du principe que le cours n'a pas été *amusant* pour eux.

1) Parmi les 8 élèves ayant trouvé le cours explicitement *pas amusant*, certains l'ont également trouvé soit (trop ?) difficile (3/8) soit (trop?) facile (4/8) alors qu'un seul (1/8) a mis sa croix entre les deux, au "juste milieu". Nous pouvons donc supposer un lien entre l'ennui et une trop grande difficulté ou une trop grande facilité. Cela indique que l'amusement ne serait donc pas seulement dépendant d'application de techniques d'humour, d'ambiance ou de l'état d'esprit qui règne dans la classe mais aussi du niveau des problèmes (pro-) posés.<sup>21</sup>

2) A part cela, il est également remarquable que dans les deux groupes confondus (*sans réponse pour amusant et pas amusant*), 14/14 ont trouvé le cours soit *utile* (11/14), soit *intéressant* (9/14) et la moitié, (7/14) l'ont trouvé aussi bien *intéressant* qu'*utile*. Pour l'enseignant, cela peut-être décevant d'un côté car sa tentative d'alléger le cours par une attitude plaisante voire l'humour ne les a pas atteints. L'autre facette atteste que ces élèves se sont montrés sérieux (malgré les distractions (non-) amusantes de l'enseignant) pour trouver quelque chose d'utile et d'intéressant, donc pour s'installer dans le travail productif de *ponos* et /ou "noble" de *scholé*. Le superposition de plaisir et travail (sérieux) n'est pas le cas.

Pour conclure, nous confirmons que, selon notre analyse des résultats, la difficulté du cours est un facteur très important pour que l'élève y prenne plaisir. Le fait de surmonter un réel défi est source de plaisir, dans le sens de Bandura et son *sentiment d'efficacité personnelle*. Certains élèves l'ont éprouvé, tout en travaillant pour un objectif utile et /ou intéressant. L'installation dans « l'indicatif rigoureusement présent » (Pennac, 2007, p. 70) semble être réussie. Pour certains autres, celle-ci ne passerait pas forcément par l'amusement mais serait quand même réussie, notamment pour ceux qui ont trouvé le cours *non pas amusant* mais *intéressant* (9/43). Pour les 3/43 qui ont trouvé le cours seulement utile mais ni intéressant ni amusant, nous supposons un arrangement docile avec les contraintes institutionnelles, ce qui ne serait pas le cas chez tous ceux qui, par exemple, n'ont pas du tout répondu au questionnaire ou pas sérieusement.

---

21 A l'inverse, il se pourrait aussi que l'amusement, l'humour etc. aident certains élèves à s'installer dans le travail ce qui le rendrait moins difficile. Chez les élèves pas amusés, cela ne serait donc pas le cas.

### **3.1.2 Le questionnaire retour – stress ou détente**

L'objectif de ce questionnaire retour (annexe, p. 50-51) est de prendre conscience des situations qui ont été vécues comme *stressantes* ou comme *drôles*, donc amusantes et relaxantes voir « cathartiques » (Lethierry, 2001a, p. 145). A travers l'analyse des réponses et de leurs combinaisons, nous tenterons ensuite l'interprétation des causes circonstanciées.

#### **Les moments *stressants***

Des 39 élèves, 20 se souviennent après bien plus d'un an d'avoir vécu un moment *stressant* en cours d'anglais dans leur année de 5<sup>e</sup>. Nous en avons identifié 4 types différents :

- 1) 7 élèves se sont sentis stressés pendant un moment de conflit physique, une *bagarre* entre deux garçons.
- 2) 5 élèves ont vécu comme stressant le fait de passer devant la classe pour jouer un *sketch*, créé et mis en scène en groupe par les élèves eux-mêmes. Il s'agissait d'une représentation d'une situation en classe d'anglais où l'enseignant avait du mal à gérer la classe.
- 3) 5 élèves constatent avoir été gênés par le *bavardage* et par le *bruit* de fond constant qui régnait en classe. 2 ont éprouvé l'*ambiance* en général comme stressante. Ceci peut signifier la même chose que le *bavardage* mais aussi l'entente entre les élèves.
- 4) Enfin, 2 ou 3 élèves étaient stressés par les *contrôles*, dont un parce qu'il y avait du *bruit* pendant ceux-ci.

#### **Les moments *drôles***

Des 39 élèves, 24 se souviennent d'avoir vécu un moment drôle en cours d'anglais dans leur année de 5<sup>e</sup>. Nous en avons identifié 4 types différents :

- 1) 8 élèves se sont amusés en faisant des sketches, mettant en scène une situation hors du cadre disciplinaire.

- 2) 4 élèves prenaient du plaisir en chantant en groupe classe ("Three little birds" de Bob Marley).
- 3) 4 élèves appréciaient l'*ambiance générale* en groupe et 2 mentionnent des *blagues*.
- 4) Alors que dans le point 3), il s'agit des cas qui peuvent être interprétés aussi bien dans un sens positif que dans un sens négatif (ambiance détendue et sereine contre une ambiance "mal gérée"), il y a aussi 6 cas où il s'agit apparemment de moquerie : 4 élèves mentionnent la bagarre<sup>22</sup>, 1 élève trouvait drôle quand l'enseignant « essayait de parler français » et un trouvait drôle quand « il y avait plein d'élèves qui métaient le désordre, vous criez et c'était marant (sic) ».

Nous pouvons faire le constat que la plupart des situations sont décrites comme *stressantes* par certains et comme *drôles* par d'autres, notamment les sketches, l'ambiance et la bagarre. En fait, si tous les élèves du groupe classe ont été marqué par les mêmes moments, il n'y en a que peu qui ont été unanimement identifiés comme positifs ou négatifs : les contrôles comme négatifs et l'activité du chant comme positive. Pour essayer de comprendre cette ambiguïté dans la perception des moments, nous les analyserons à l'aide du *carré de communication* et de ses quatre côtés, même s'il ne s'agit pas d'actes de communication dans le sens étroit du terme.

### **3.2 Les sketches – une mise en abyme**

#### Le message :

Dans le cas des sketches, le message qui crée du stress ou du plaisir n'est en fait pas seulement celui qui est reçu comme consigne, donc comme tâche finale (annexe, p. 52). En théorie, le récepteur pourrait ne pas être d'accord avec l'appel et le refuser. En pratique (scolaire), il est cependant contraint à s'incliner, puisqu'il évolue à l'intérieur d'un cadre réglementaire. Le message s'appuie toujours sur un cadre et y fait (implicitement) référence

---

22 Cette situation pourrait avoir une fonction cathartique pour les spectateurs dans le sens qu'elle leur permettrait d'extérioriser et de dissoudre des agressions retenues par transfert

et dans notre cas ce serait le cadre de l'école et celui de la classe en particulier. A part le message de la consigne et le cadre, nous tiendrons également compte de la représentation même du sketch, qui constitue, elle aussi, un acte de communication.

### **3.2.1 Le contenu factuel – compréhension difficile ?**

a) *Le contenu factuel* de la consigne : Il s'agit d'une division du groupe classe en plusieurs groupe de 3 élèves. Par écrit, en suivant les consignes précises et en s'appuyant sur des modèles, ils préparent une production orale, mettant en scène une situation de classe (mise en abyme). Les phrases sont construites de façon courte et simple pour faciliter la compréhension et pour limiter précisément le champ d'action. La langue anglaise représente cependant un facteur de perturbation potentielle supplémentaire. Lors de plusieurs phases de clarification par oral, aussi bien en anglais qu'en français, l'enseignant a expliqué son ambition en réagissant aux retours des élèves. En observant le résultat final, nous constatons un écart, très conséquent chez certains groupes, avec les consignes de départ qui peut être dû, entre autres, à une mal-compréhension, à un manque d'attention ou à une incapacité.

b) *Le contenu factuel* du sketch : Dans les 14 sketches, il y a plusieurs variantes dont les points communs sont les suivants : Un enseignant essaie de faire cours et de gérer sa classe alors que les élèves sont (pré-) occupés par d'autres choses. Les moyens appliqués par l'enseignant sont plus ou moins efficaces. Par des conventions communément acceptées, les moyens théâtraux servent à se rapprocher d'une situation réaliste tout en rendant évident son caractère artificiel.

### **3.2.2 La révélation de soi – c'est moi, ou pas**

a) *La révélation de soi* de la consigne : De part le caractère appellatif du message, son contenu et le cadre même de la situation, l'enseignant en tant qu'émetteur, ne révèle rien d'explicite sur lui-même à ses élèves. En revanche, nous constatons une *révélation de soi* importante (plus ou moins consciente) de l'enseignant dans une dimension implicite <sup>23</sup> :

---

23 Nous nous limitons ici à une analyse très brève de tous ce qui concerne l'enseignant car cela devrait faire l'objet d'un travail de recherche à part, mené par une autre personne.

1) Si les consignes sont formulées d'une façon relativement claire et précise vers la fin de la séquence, ceci n'a pas été le cas à son début. Il y a eu une évolution qui montre une certaine capacité de flexibilité mais aussi et surtout un manque d'expérience et de préparation.

2) En tant qu'auteur des consignes, l'enseignant révèle par son choix de compétences à travailler la priorité qu'il leur donne : comportement en classe, se mettre à la place de l'enseignant, "can, must, mustn't", "class contract" etc.

3) Dans l'exemple, également rédigé par l'enseignant, figure un "teacher", qu'il ne peut modeler qu'à travers une vision générale qu'il a du rôle des enseignants. Lui-même faisant partie de ce groupe, il ne peut donc difficilement éviter d'y inclure l'image qu'il se fait de lui-même (dans le rôle de l'enseignant).

Nous supposons que les élèves ne sont que peu conscients du côté *révélation de soi* de l'enseignant, à part la formulation et la transmission des consignes, mentionnées en point 1), surtout à l'oral.

b) *La révélation de soi* du sketch : *La révélation de soi* en tant qu'acteur est un sujet de recherche très riche et ne peut être abordé que brièvement dans le cadre présent. Le grand paradoxe consiste visiblement dans le fait que l'acteur joue un rôle et n'est donc apparemment pas authentique, dans quel cas il aurait toutes les possibilités de ne rien révéler de lui du tout. Or, nous ressentons tout le contraire quand nous sommes sur scène, amenés à jouer un rôle et d'autant plus quand ce rôle incarne un personnage très différent voir à l'opposé de l'image que nous avons de nous-même. Nous préférons encore être le plus proche de nous-mêmes que possible ou plutôt du rôle que nous assumons dans la vie "réelle", celui que nous avons coutume de jouer au quotidien. La psychanalyse et certains courants philosophiques, comme le bouddhisme par exemple pourraient mettre en avant l'argument de l'universalité et que chaque être humain comporte en lui tous les aspects de l'univers et donc tous les traits de caractères de tous les humains, d'une manière plus ou moins consciente ou refoulées. Ainsi, agir comme "un autre" reviendrait à agir comme (une partie de) nous-mêmes, plus précisément comme une partie que nous ne voudrions surtout pas révéler à autrui voire à notre propre conscience.

Dans ce cas, le stress que ressentent les élèves lors de la mise en scène serait alors provoqué par la *révélation de soi* imposée par la consigne. A cela se rajoute le fait de l'évaluation et de la notation : L'évaluation engendre du stress en apportant un regard scrupuleux et un retour critique, donc une confrontation de l'élève à lui-même à travers un miroir tenu par l'autre. Elle est ressentie d'autant plus stressante quand elle n'est pas la bienvenue et réalisée par une personne jugée socialement et /ou intellectuellement supérieure. Quant au stress de la notation, il relèverait plutôt du classement par rapport aux autres (la société) et au jugement de valeurs sous-entendu (de la part de l'élève tout du moins). Ainsi, la notation ferait partie d'un système mis en place pour rendre efficace le travail productif /*ponos*.

Dans le cas des élèves qui ont éprouvé la mise en scène des sketches comme drôle, nous pouvons supposer une capacité de prise de distance comme évoqué par Bergson (1900, p. 11) : « Le rire n'a pas de plus grand ennemi que l'émotion. [...] Le comique exige donc enfin, pour produire tout son effet, quelque chose comme une anesthésie momentanée du cœur. » L'évaluation et la notation comme facteurs extérieurs jouent un rôle moins important et peuvent être mises à l'écart pour que la *révélation de soi* soit assumée comme une auto-dérision volontaire sans attachement émotionnel vis à vis les traits de caractère révélés. Ainsi, leur découverte peut être appréciée comme un épanouissement personnel et ferait ainsi partie de la sphère de la *scholé*.

En outre, la scène à jouer représente une *mise en abyme* permettant à l'élève de vivre ce qu'il n'a pas le droit de vivre *normalement*. Ainsi, le personnage élève peut bavarder, mâcher des chewing-gums ou lancer des boulettes de papier. Sous le manteau de l'humour, qui permet la prise de distance par rapport au pouvoir, une véritable catharsis montre ses effets pour que les élèves puissent "poser le fardeau par terre" et "éplucher leur oignon".

### **3.2.3 La relation – c'est moi et toi**

- a) *La relation* de la consigne : Soit l'enseignant arrive à *proposer* l'activité du sketch aux élèves et ils en tireraient un plaisir, soit il se voit contraint (sic, par le cadre institutionnel) de *l'imposer* par la contrainte dans quel cas ils en éprouveraient du stress. Dans le premier cas, il s'agirait d'un mode de gestion principalement fondé sur l'autorité,

*Auctoritas* selon la conception de Prairat (1997, p. 84), voire sur la raison et l'humour constituerait un outil adapté et avantageux. Dans le deuxième cas, l'enseignant se servirait plutôt de son statut et de son pouvoir institutionnel (*Potestas* selon Prairat, 1997, p. 84) pour mettre l'élève au travail. Le dernier percevrait l'humour alors comme une feinte, voire comme de l'ironie. L'exemple de l'annonce de l'enseignant « C'est le grand jour – on va jouer les sketches aujourd'hui ! », avec un grand sourire montre comment son interprétation peut varier en fonction de la *relation* préétablie entre lui et l'élève : Dans la même classe, une partie des élèves saisira l'humour (malgré l'évaluation et la notation) alors que d'autres sentiront la force du pouvoir et de la contrainte à travers le masque (ressenti) du sourire. Alors que les premiers seraient plutôt sensibles sur l'oreille *relationnelle* pour entendre la tentative de créer une atmosphère détendue, les derniers entendraient principalement *l'appel* de la consigne, c'est à dire l'ordre contre lequel ils se révolteraient. L'humour serait alors mal compris comme de l'ironie, voire du sarcasme.

- b) *La relation* du sketch : Alors qu'il est généralement possible d'envoyer des *tu-messages* à leur camarades, un tel sketch peut représenter l'occasion unique pour les élèves d'envoyer des *tu-messages* puissants envers l'enseignant. La grande majorité d'entre eux a choisi le ton de l'humour dans leur sketch ce qui leur permet un renversement temporaire des circonstances hiérarchiques dans un sens carnavalesque selon Bakhtine (1982). Sur la scène, ce monde inversé protégé, le chahuteur est accepté et même apprécié par les spectateurs. Encore plus que du côté *révélation de soi*, la catharsis fait son effet au niveau relationnel, si l'élève est capable de prendre de la distance par rapport aux hiérarchies habituelles. Les élèves ayant éprouvés du stress avaient éventuellement des difficultés avec cette double perspective (réalité versus scène) qu'ils portent sur l'enseignant et que ce dernier porte sur eux (en tant qu'enseignant versus spectateur). Dans le cas de l'élève qui joue l'enseignant, cet effet est encore amplifié. Si un élève audacieux se sent suffisamment protégé par la scène, il peut faire une caricature très hilarante ou humiliante de l'enseignant, selon la perception du spectateur. Pour ce dernier, en l'absence d'un retour vérifiant, il n'est d'ailleurs pas toujours évident de reconnaître si l'élève avait l'intention de représenter une caricature ou une image réaliste



voire idéalisée de l'enseignant. L'élève artiste peut profiter consciemment de cette ambiguïté.

Il y a aussi des élèves qui expriment leur désaccord avec la consigne et donc l'enseignant et l'institution en s'arrêtant au "service minimum". Il s'agit de ce « refus de participer », qui est « une forme d'absentéisme larvée » selon Auger (2001, p. 17). Leurs tentatives d'être *drôles* lors de la mise en scène relèvent alors plutôt de la sphère de l'ironie et du sarcasme, qui sert à casser l'effort sérieux, soit de l'enseignant, soit des autres. Il est à noter cependant qu'à l'intérieur du collectif des "moqueurs", cette ironie est perçue, *justement*, comme de l'humour car personne du collectif n'est ni touché ni exclue. Comme l'humour, l'ironie garde cette « valeur sociale qui unit les enfants [...] c'est un rite de passage, d'initiation » (Soulé, 1987, p. 40), une connivence précieuse, restreinte seulement à un cercle de privilégiés qui se définit par une opposition à d'autres.

#### **2.3.4 L'appel -à toi de jouer**

a) *L'appel* de la consigne : La forme de l'impératif, le modal *must* identifie le message assez clairement comme un *appel* de mise au travail. Selon la motivation générale et les préférences particulières du récepteur, il peut être compris comme une invitation (*proposition*) ou une contrainte (*imposition*) de s'installer dans « l'indicatif rigoureusement présent » de Pennac (2007, p. 70). Dans le premier cas, l'humour peut donc être bénéfique pour y arriver alors que dans le dernier, ni l'humour ni l'ironie ne sont probablement adaptés à détendre l'élève pour s'investir sérieusement dans le travail. Pour l'élève qui est déjà motivé à l'origine (intrinsèquement), la consigne, une contrainte seulement apparente, est l'autorisation subtile et bienvenue pour échapper au *ponos* et se donner à la *scholé*. Pour l'élève non-motivé, la consigne est une contrainte véritable, le forçant à travers la notation ou la sanction au travail productif pour assurer sa survie scolaire et sociale.

Un *appel* bien moins évident à identifier est en lien avec la *révélation de soi* et la *relation* : En demandant aux élèves de jouer sur scène une situation en classe, il leur donne l'autorisation d'exprimer librement (avec les moyens théâtraux) leurs sentiments concernant l'ambiance en classe et sa gestion. Il les incite à lui donner un retour implicite concernant sa pratique d'enseignant, à lui renvoyer des *tu-messages* du côté *relationnel*

pour lui permettre d'accéder par la suite à la *révélation* de lui-même. Dans le cas où l'enseignant reçoit des retours (trop) critiques, l'humour lui permet de les prendre avec une certaine distance pour mieux les analyser, les interpréter et les intégrer. Il s'agirait également d'une forme de protection de sa santé psychique pour ne pas prendre *trop* au sérieux des "attaques personnelles". Si, l'ironisation de ces retours critiques, sert également à protéger la psyché de l'enseignant, elle a comme conséquence le rejet complet de cette critique éventuellement constructive. Alors qu'avec l'humour, il maintient voire renforce le lien entre lui-même et les élèves, avec l'ironie (amère), il augmente la distance.

Il reste encore un autre *appel*, qui peut être identifié comme une demande de compréhension et de compassion : En jouant le rôle du "teacher", les élèves sont amenés à se mettre à la place de l'enseignant pour gérer la classe. Même s'il ne s'agit que d'une situation fictive, ils sont obligés d'analyser les causes et les conséquences de plusieurs types de comportement pour créer une ambiance réaliste et non pas (trop) absurde.

En jouant le sketch, les élèves sont forcément contraints de répondre à tous les appels, plus ou moins consciemment. En revanche, ils peuvent, plus ou moins consciemment, masquer et dissimuler leur *je-* et *tu-messages* non-intentionnés. C'est au récepteur à son tour de les déchiffrer.

- b) *L'appel* du sketch : A travers le sketch, les élèves envoient aussi des appels de plusieurs types. Premièrement, nous pouvons supposer qu'ils agissent tous dans la conscience d'être évalués et notés. Si chez certains, nous reconnaissons l'appel « Voyez, Monsieur, je fais bien ce que vous demandez. Donnez moi une bonne note alors ! », chez d'autres, nous comprenons « Voyez, Monsieur, je fais un peu ce que vous dites pour répondre un minimum à la consigne mais cela ne m'intéresse pas plus. Laissez moi tranquille ! ». Nous identifions également un troisième et un quatrième type d'appel qui coïncident probablement soit avec le premier soit avec le deuxième et qui s'adressent plutôt au camarades : « Voyez, les filles /les gars, comme je joue bien. Reconnaissez le ! » ou « Voyez, les filles /les gars, comme je participe peu ! Je peux me le permettre. Reconnaissez moi ! » Nous voyons à travers ces exemples que l'analyse en profondeur d'un côté du *carré de communication* peut révéler des aspects des autres côtés et qu'il n'est pas toujours possible ni nécessaire de les dissocier.

Un appel plus subtil s'adressant à l'enseignant consisterait en « Voilà ce que j'attends de vous. Soyez un peu plus stricte /un peu moins stricte. » Il est intéressant de constater que des élèves ayant du mal à respecter le cadre, cherchent à incarner un enseignant plutôt sévère, exprimant ainsi leur demande d'être rappelés à l'ordre d'une façon plus claire et ferme dans la réalité. Des élèves plus matures et responsables cherchent à incarner des enseignants plus doux et indulgents. Dans tous les cas, la passation des consignes dans le sketch se fait d'une manière sérieuse et sans l'utilisation de l'humour. En partie, cela est certainement dû à la difficulté de manier la langue étrangère mais généralement, la simultanéité du sérieux et de l'humour semble être un concept encore difficile à cerner pour des élèves du niveau 5<sup>e</sup>. Ceci montre que la compréhension et la manipulation de l'humour et de ses limites demandent un temps d'apprentissage, de la pratique et une certaine maturité d'esprit, comme l'indique Lethierry, « rire et raison semblent donc en étroite collaboration. [...] le rire semble ne pas être très éloigné d'une *hexis* [habitus] à acquérir à force d'exercice : un état d'esprit critique à conquérir par la pratique du rire » (Lethierry, 2001a, p. 145).

## **Conclusion**

Dans le cadre de cette recherche sur la façon de gérer une classe dans le cadre d'une instruction obligatoire, nous avons réfléchi à quel point l'humour et le rire en font partie et dans quelles conditions l'enseignant s'en sert comme outil pour faire face à cette problématique en pratique. Nous avons constaté que le fondement de base sur lequel se construit le cadre de l'école moderne comporte l'antithèse du *loisir obligatoire* qui ne prête à rire que sous la condition d'une « anesthésie momentanée du cœur » (Bergson, 1900, p.11), dans le sens neutre du terme, c'est à dire quand on n'est pas touché ou quand on arrive à s'en détacher.

En revenant à l'exemple de départ du "cancer" de Pennac et en passant à sa suite,

« Pourquoi le fait-il néanmoins *exprès* ? Pour s'attirer la considération des autres cancers ? Parce que s'appliquer, ce serait trahir ? Il joue volontairement les mauvais

contre les bons, les jeunes contre les vieux ? C'est sa façon à lui de se socialiser ? »  
(Pennac 2007, p. 199-200)

nous voyons l'hypothèse confirmée que l'humour a une fonction importante pour l'élève dans le cadre scolaire et qu'il peut s'en servir pour se révolter contre la hiérarchie et pour créer des liens socialement horizontaux<sup>24</sup>. Grâce aux résultats du questionnaire *évaluatif*, qui ont montré que *l'utile*, *l'intéressant* et *l'amusant* peuvent être vécus simultanément, nous comprenons que l'enseignant, tout comme l'élève, peut s'en servir dans le même but : La déconstruction du sentiment inhibant de la contrainte (à l'origine mise en place comme motivation extrinsèque) chez l'élève pour créer une ambiance sereine et des liens relationnels rassurants. Il resterait néanmoins à savoir si cela favorise uniquement la libération d'une motivation intrinsèque déjà présente ou si l'humour permettrait également d'augmenter celle-ci. Cela pourrait être éventuellement élucidé par de futures recherches. Dans tous les cas, comme le montrent les résultats concernant la difficulté (ou la facilité) des activités proposées, l'humour n'est qu'un facteur parmi d'autres d'un ensemble de mesures pour installer l'élève dans « l'indicatif rigoureusement présent » (Pennac, 2007, p. 70) pour le mettre au travail sereinement et sérieusement.

Le fait que chaque groupe se constitue d'autant de caractères différents qu'il y a de personnes et que celles-ci perçoivent les messages (humoristiques) différemment en fonction de leur personnalité particulière et leurs *oreilles* respectives, a été mis en évidence par le questionnaire *retour* où les mêmes événements marquants ont été identifiés comme *stressants* par les uns et *drôles* par les autres. Encore une fois, nous reconnaissons qu'une prise de distance est favorable pour l'appréciation et l'utilisation de l'humour. Nous n'avons cependant pas pu creuser la question du rapport cause-conséquence entre ces deux phénomènes : Si la prise de distance facilite l'humour, l'humour facilite aussi la prise de distance. En tout cas, nous rejoignons encore une fois Lethierry (2001a, p. 145) sur le fait que « rire et raison [...] en étroite collaboration [sont] à acquérir à force d'exercice ».

L'analyse approfondie du sketch nous amène encore un pas plus loin et nous confirme l'idée de Jankélévitch et sa distinction entre l'ironie ("oppositionnelle") et l'humour : Les deux peuvent poursuivre les mêmes objectifs comme la prise de distance ou

<sup>24</sup> Comme l'artiste révolutionnaire sous un régime totalitaire.

la création de lien social mais, alors que l'ironiste le fait en s'opposant à quelqu'un d'autre, l'humoriste le fait en l'incluant et en s'incluant. La technique de l'antithèse sert aux deux : Pour le premier pour montrer la contradiction entre lui-même et l'autre, entre ses idées et celles de l'autre ou entre les idées de son groupe et celles des autres, ce qui mettrait de la distance entre lui-même et l'autre et créerait du lien entre lui-même et les "siens". Pour le dernier, elle sert à montrer la contradiction interne entre ses propres idées, c'est à dire entre les idées de son groupe, qui est, à la plus grande échelle, celui de l'humanité entière. Dans ce sens, l'humour peut alors être défini comme une auto-dérision, une (auto-) *ironie collective*, et celle-ci peut, malgré toute précaution de la part de l'émetteur, ne pas être saisie à sa juste mesure par le récepteur pour être comprise comme une *ironie oppositionnelle* du semi-habile.

Pour de futures recherches, il serait intéressant d'analyser de plus près des rapports paradoxaux (de genre cause-conséquence) entre l'humour (aussi bien du côté émetteur que du côté récepteur) et des facteurs psychiques tels que la contrainte extérieure, l'angoisse, la fatigue, etc. La maîtrise de l'humour, est-elle un seulement un indice pour une certaine maturité, une certaine sagesse ou est-elle même un outil auto-éducatif pour y accéder ? Peut la prise de distance par l'humour nous aider à surmonter des situations difficiles ou peut le processus de surmonter situations difficiles nous aider à prendre de la distance pour être plus joyeux ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

### LIVRES

Auger, M. (2006). *Élèves « difficile » profs en difficulté*. Lyon, France : Chronique Sociale.

Bakhtine, M. (trad. Robel, A.), (1982). *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Paris, France : Gallimard.

Bandura, A. (trad. Lecomte, J.), (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France : De Boeck.

Bergson, H. (1900). *Le Rire. Essai sur la signification du comique*. Paris, France : Éditions Alcan (1924). Consulté 31 mai 2016 sur [http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson\\_henri/le\\_rire/le\\_rire.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/le_rire/le_rire.html).

Blin, J. (2004). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris, France : Delagrave.

Freinet, C. (1964). *Œuvre pédagogiques. Tome 2 : Les invariants pédagogiques*. Paris, France : Seuil (1994).

Freud, S. (trad. Bonaparte M.), (1905). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris, France : Gallimard (1930). Consulté le 31 mai 2016 sur [http://classiques.uqac.ca/classiques/freud\\_sigmund/le\\_mot\\_d\\_esprit/le\\_mot\\_d\\_esprit.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/le_mot_d_esprit/le_mot_d_esprit.html).

Lethierry, H. (Ed.) (2015a). *Humour et discipline(s). Mûrir de rire I*. Paris, France : Publibook.

Lethierry, H. (Ed.) (2015b). *L'humour outil éducatif. Mûrir de rire II*. Paris, France : Publibook.

Lethierry, H. (Ed.) (2001a). *Rire en toutes lettres*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du septentrion.

Lethierry, H. (2001b). *(Se) former dans l'humour. Mûrir de rire*. Lyon, France : Chronique sociale.

Mathieu A., & Mazurie, C. (2009). *Pratiques Freinet au collège et au lycée. Coopérer pour apprendre. N° 59*. Nantes, France : ICEM.

Migeotte, L. (2007). *L'économie des cités grecques*. Paris, France : Ellipses.

Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris, France : Gallimard.

Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris, France : L'Harmattan.

Rothbard, M. (1999). *Education: free and compulsory*. Auburn, USA : Mises Insitut.  
Consulté le 15 juin 2016 sur <https://mises.org/library/education-free-and-compulsory-0>.

Soulé, M. (Ed.) (1987). *Bonjour gaieté. La genèse du rire et la gaieté du jeune enfant*. Paris, France : ESF.

## DICTIONNAIRE

Robert, Paul (Ed.) (1994). *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.

## ARTICLES

Defrance, B. (1997). L'humour dans la classe. Attention ! Dans H. Lethierry (Ed.) *Savoir(s) en rire I. Un gai savoir (vérité et sévérité)* (pp. 183-188). Paris, France : De Boeck & Larcier.

- Grice, P. (1975). "Logic and conversation". In Cole, P. ; Morgan, J. *Syntax and semantics. 3: Speech acts.* (pp. 41–58) New York: Academic Press.
- Housset, F. (2015). Le philosophe a mangé un clown. Dans H. Lethierry (Ed.), *Humour et discipline(s). Mûrir de rire I* (pp. 125-130). Lyon, France : Publibook.
- Lethierry, H. (1997). Le sujet de l'ironie. L'humour comme arme du maître. Dans H. Lethierry (Ed.), *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école ? (Expériences tout terrain)* (pp. 216-230). Paris, France : De Boeck & Larcier.
- Mortier, L. (2015). L'humour « professionnel ». Dans H. Lethierry (Ed.), *L'humour éducatif. Mûrir de rire II* (pp. 73-77). Lyon, France : Publibook.
- Marsault, C., Cornus, S. (2016). De "rire de" à "rire avec", L'humour comme stratégie pédagogique favorisant le climat de sécurité. *Dossier EPS, 83 (Corps et climat scolaire)*, 104-105.
- Petit, X. (2015). L'humour pour « gai-rire ». Dans H. Lethierry (Ed.), *L'humour éducatif. Mûrir de rire II* (pp. 81-85). Lyon, France : Publibook.
- Soulé, M. (1987). Caca-boudin ou la coprolalie ordinaire : la joie assuré. Dans M. Soulé (Ed.), *Bonjour gaieté. La genèse du rire et la gaieté du jeune enfant* (pp. 39-45). Paris, France : ESF.

## MEMOIRES

- Deschard, C. (2014). *L'humour*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste, Université de Nantes, France. Téléchargé le 30.mai 2016 de <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=db6a730a-34e1-4ac0-b554-e2284c493913>.



## SITES INTERNET

Beckert, Michael (2006). *Une première conception de la théorie des trois stades*. Consulté le 03 juin 2016 sur <http://eimmitspeck.blogspot.fr/search/label/cr%C3%A9atif>.

Moreau, J. (2006). *Humour selon Bergson*. Consulté le 02 juin 2016 sur [http://www.fabula.org/atelier.php?Humour\\_selon\\_Bergson](http://www.fabula.org/atelier.php?Humour_selon_Bergson).

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Les principaux résultats de l'enquête PISA 2012*, consulté le 02 juin 2016 sur <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>.

Thoreau, H. (1849). *On the Duty of Civil Disobedience*. Consulté le 12.06.2016 sur <http://www.gutenberg.org/files/71/71-h/71-h.htm>.

Trésor de la Langue française informatisé, consulté le 04 juin 2016 sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no>.



## Annexes

### **1) Questionnaire évaluatif, Montaigne**

Questionnaire pour 43 élèves de deux classes de 4<sup>e</sup> du collège *Montaigne*, situé dans un REP, RSS d'Angers, sur une mini-séquence de 6 séances pendant le mois de mars, avec une compréhension écrite (d'un article de journal sur Lionel Messi) comme tâche intermédiaire et une production écrite (d'un *chat* [mot anglais !] *numérique* sur l'article de journal) comme tâche finale. Réalisé le 01 avril 2016.

#### 4 exemples :

Mets des croix pour évaluer les cours avec Mr Beckert :

pas utile	-----	X	utile
pas intéressant	-----	X	intéressant
facile	X	-----	difficile
pas amusant	-----	X	amusant

Qu'est-ce qui t'est le plus utile dans ce que tu as appris avec Mr. Beckert ?

*il y a quelque petite chose qui ma servie comme le vocabulaire beaucoup d'autre . (merci .)*

Mets des croix pour évaluer les cours avec Mr Beckert :

pas utile	-----	X	utile
pas intéressant	-----	X	intéressant
facile	X	-----	difficile
pas amusant	-----	X	amusant

Qu'est-ce qui t'est le plus utile dans ce que tu as appris avec Mr. Beckert ?

*Je ne me saviens pas*

Mets des croix pour évaluer les cours avec Mr Beckert :

pas utile	-----	X	utile
pas intéressant	-----	X	intéressant
facile	-----	-----	difficile
pas amusant	-----	-----	amusant

Qu'est-ce qui t'est le plus utile dans ce que tu as appris avec Mr. Beckert ?

*de raplique et que il y a des enfant quont pas plin de chose comme nous*

Mets des croix pour évaluer les cours avec Mr Beckert :

pas utile	-----	X	utile
pas intéressant	-----	X	intéressant
facile	-----	X	difficile
pas amusant	X	-----	amusant

Qu'est-ce qui t'est le plus utile dans ce que tu as appris avec Mr. Beckert ?

*Partage . Et travailler différents .*

## Analyse et exploitation

- quatre catégories à cocher, des commentaires à donner

<b>amusant /pas amusant</b>	<b>intéressant /pas intéressant</b>	<b>utile /pas utile</b>	<b>difficile /facile</b>
17 amusant	28 intéressant	29 utile	8 difficile
12 moitié amusant	9 moitié intéressant	8 moitié utile	13 moitié difficile /facile
6 sans réponse	4 sans réponse	3 sans réponse	7 sans réponse
8 pas amusant	2 pas intéressant	3 pas utile	15 facile

### Dans la catégorie *amusant*

a) Dans les 17 questionnaires avec la réponse **amusant** :

<b>coché intéressant</b>	<b>coché utile</b>	<b>coché intéressant et utile</b>	<b>coché difficile</b>
14	11	9	3 difficile
1 au milieu	2 au milieu	3 au milieu	6 au milieu
1 sans réponse	1 sans réponse	2 sans réponse	2 sans réponse
1 pas intéressant	3 pas utile	2 pas/ 1pas pas	6 facile

- Dans les neuf questionnaires avec la réponse **amusant + intéressant + utile**

<b>coché difficile</b>
1
5 au milieu
1 sans réponse
2 facile

Commentaires :

- *amusant* va le plus souvent ensemble avec *intéressant* (14/17), puis *utile* (11/17). Dans la catégorie difficile/facile il est à noter qu'*amusant* ne va pas forcément de pair avec *facile* : Seulement 6/17 trouvaient les cours amusant et facile en même temps. Autant d'élèves (6/17) les trouvaient amusants et moitié facile, moitié difficile, donc le juste milieu (voir le sentiment d'auto-efficacité personnel de Bandura (1977) - L'objectif idéal est ambitieux mais atteignable.). Parmi les neuf qui ont trouvé le cours amusant, intéressant et utile en même temps, 5 l'ont trouvé moitié facile et moitié difficile.

- Dans les 3/17 qui trouvaient le cours amusant et difficile en même temps, l'un a simplement tout coché du même côté et n'a pas fait de commentaire. Un deuxième a trouvé le cours amusant et difficile mais pas intéressant ni utile, en faisant le commentaire « R ». Et le troisième a trouvé le cours amusant, difficile et intéressant sans donner de réponse pour l'utilité et sans faire un commentaire.

**b) Dans les 12 questionnaires avec la réponse moitié amusant :**

coché <b>intéressant</b>	coché <b>utile</b>	coché <b>intéressant et utile</b>	coché <b>difficile</b>
5	7	3	2
7 au milieu	5 au milieu	6 au milieu	5 au milieu
0 sans réponse	0 sans réponse	0 sans réponse	0 sans réponse
0 pas intéressant	0 pas utile	3 moitié moitié	5 facile

Commentaires :

-Ces questionnaires avec des "réponses en dégradés" sont à prendre plus au sérieux car ils semblent être remplis d'une manière plus consciencieuse : L'élève a pris soin de mettre sa croix à un endroit précis pour affirmer son avis d'une façon pertinente. L'absence des catégories sans réponses en est également indicatif. Pour une partie des élèves, *amusant* va encore de pair avec *utile*, *intéressant* et *facile*. Pour 2, la difficulté est également (moitié) *amusant*.

c) Dans les 6 questionnaires sans réponse pour amusant :

coché intéressant	coché utile	coché intéressant et utile	coché difficile
4	4	2	1
0 au milieu	0 au milieu		0 au milieu
2 sans réponse	2 sans réponses		5 sans réponse
0 pas intéressant	0 pas utile		0 facile

Commentaires :

- Ces élèves n'ont coché que ce qui leur paraissait pertinent. Nous voyons la différence entre *intéressant* et *utile* du côté de la motivation pour s'occuper d'une chose : *Intéressant* relève plus de la motivation intrinsèque alors qu'*utile* davantage de la motivation extrinsèque. Étonnamment, tous ceux qui n'ont pas donné de réponse pour *amusant*, trouvaient le cours *intéressant* et /ou *utile*. (Si on ne prend pas en compte les 8 à 10 élèves qui n'ont pas donné de réponse du tout.)

d) Dans les 8 questionnaires avec la réponse pas amusant :

coché intéressant	coché utile	coché intéressant et utile	coché difficile
5	7	5	3
1 au milieu	1 au milieu	1 utile, moitié intéressant	1 au milieu
1 sans réponse	0 sans réponse	0 sans réponse	0 sans réponse
1 pas intéressant	0 pas utile	1 utile, pas intéressant	4 facile

Commentaires :

- Nous constatons une séparation d'amusement (plaisir /loisir !?) et d'utilité voir d'intérêt. 7 sur 8 élèves ont trouvé le cours pas *amusant* mais *utile*, le 8<sup>e</sup> au moins moitié utile.

- Pas amusant ne vaut pas forcément difficile : 3 sur 8 trouvaient le cours pas amusant et difficile (plus un 4<sup>e</sup> moitié difficile /facile) contre 4 qui trouvaient les cours pas amusant et facile (plus le 5<sup>e</sup> moitié difficile/facile).

- 3 élèves ont répondu pas amusant mais intéressant, utile et difficile contre 2 élèves qui ont répondu *pas amusant* mais *intéressant*, *utile* et *facile*.

## 2) Questionnaire retour, Vallée du Lys

Un **questionnaire retour** a été réalisé au cours du mois d'avril 2016 auprès de **39 élèves** de deux classes de 4<sup>e</sup> du collège *Vallée du Lys* de Vihiers (49). Il s'agit des deux classes de 5<sup>e</sup> de l'année scolaire 2014/2015 auxquelles j'enseignais l'anglais jusqu'au mois de janvier 2015. Il nous permet de prendre conscience des moments que les élèves ont vécu comme « stressants » ou comme « drôles ».

### 4 exemples :

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment stressant ou gênant ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Oui, l'oral sur les sketches et les bruits gênants.*

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment drôle ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Non*

Tu peux aussi utiliser l'arrière de la feuille. Merci et bonne continuation ! Mr Beckert

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment stressant ou gênant ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Lorsque fallait passer à l'oral*

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment drôle ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Oui pour certaines blagues*

Tu peux aussi utiliser l'arrière de la feuille. Merci et bonne continuation ! Mr Beckert

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment stressant ou gênant ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Oui, la bagarre entre Adrien et Jimmy.*

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment drôle ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Oui, quand on faisait des scènes*

Tu peux aussi utiliser l'arrière de la feuille. Merci et bonne continuation ! Mr Beckert

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment stressant ou gênant ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Non*

L'année dernière, pendant les cours avec Mr Beckert, souviens-tu d'un moment drôle ? Si oui, peux-tu le décrire brièvement, s'il te plaît ?

*Oui quand Adrien et Jimmy se sont battus, quand on chantait*

Tu peux aussi utiliser l'arrière de la feuille. Merci et bonne continuation ! Mr Beckert

## Analyse et exploitation

<b>Un moment stressant</b>		<b>Un moment drôle</b>	
20 oui		24 oui	
7 bagarre		8 sketches	
5 oral /sketchs		4 chanter	
5 bruit 2 ambiance		4 ambiances générales 2 blagues	
2 contrôle		(6 cas de moquerie, dont 4 bagarre 1 le français de l'enseignant étranger et 1 chahut)	
19 non		15 non	
9 double non		9 double non	
5 drôle sketch		4 stressant oral	
1 drôle chant		2 stressant bruit	
1 drôle blagues		1 stressant bagarre	
4 drôles moquerie 3 bagarre 1 le français			

### Commentaires :

- Certaines élèves ont évoqué deux moments stressants ou drôles. Pour compter seulement les *oui* et les *non*, cela n'a été compté qu'une seule fois. Pour concrétiser les cas par la suite, nous avons pris en compte les deux (p.ex. Chant et bagarre).

- Les élèves ayant vécu les sketches comme *moment drôle* les appellent "sketchs" ou "scènes", les élèves les ayant ressenti comme *moment stressant*, les appellent sketches ou "passer à l'oral"

- Un élève avait mis "bagarre" comme moment stressant pour l'effacer tout de suite avec du blanco. Nous l'avons quand même compté dans les résultats. (Le même élève a mis le "chahut" comme moment drôle.)

- Demander pour une prochaine fois le sexe de l'élève pour voir des différences ?!



## Tâche finale pour les sketches :

Play your own sketch! (Après les "School life sketches" de *New Enjoy English 5<sup>e</sup>*, p. 15)

Form groups of three!

One is a teacher. Two are students.

Play a scene in your class room!

Hand me in your **script!**

Use *can*, *must* and *mustn't*.

Use the **School Life Sketches** on page 15 and 121 of your book!

Use your DVD!

Use your **class contract!**

Each person must **speak 3 times!**

Each person must at least say **one sentence** of the School Life Sketches or the class contract.

Example:

**Johnny:** I like playing football.

**Kathie:** I don't like playing football. I like my pets.

**Teacher:** Johnny, Kathie – Be quiet, please! You mustn't chat. Open your copy book!

**Johnny:** Kathie, can I have your pencil, please? Do you have cats?

**Kathie:** Here is the pencil. No, I have two dogs. They are so cute!

**Teacher:** Kathie, first warning! You mustn't chat.

**Kathie:** But it was Johnny.

**Johnny:** I want a pencil. I am hot. Can I open the window, please?

**Teacher:** O.k.! Yes, you can open the window. But you mustn't chat.

**Kathie:** Excuse me sir. I have a stomach ache. Can I go to the nurse, please?

**Teacher:** Yes Kathie, of course. Johnny, can you go to the nurse with Kathie?

**Johnny:** Yes, sir. Do you have cats?

**Teacher:** ???

Mots clés : gestion de classe, humour, ironie, mise au travail, plaisir, contrainte, scholé, ponos

C'est important, l'école. Pour avoir un bon travail plus tard, il faut être bon à l'école. Pour cela, il faut travailler dur. Puis, un bon travail nous permet de vivre bien. De s'acheter une maison. De profiter des vacances. D'assurer la retraite. Et de financer les études de nos enfants. Mais pour tout cela, il faut réussir à l'école. C'est important. C'est vrai.

Et pourtant : Il y a de l'humour dans l'école moderne. Dans toutes les écoles. Tous les jours. Malgré le danger omniprésent de l'échec. D'où vient cet humour ? Et à quoi sert-il ? Est-il même favorable pour les objectifs de l'école ? Ou plutôt pour ceux de la *scholé*, ceux du loisir ?

« Le rire n'est pas l'ennemi du sérieux mais de l'austérité. » Hugues Lethierry

## **English**

Key words: class management, humor, irony, class work, pleasure, obligation, scholé, ponos

School is important. For getting a good job later, you have to be good at school. Therefore, you have to work hard. Then, a good job allows you to live well. To buy a house. To go on holidays. To save for your rent. And to finance the studies of your children. But for all this, you have to do well at school. This is important. This is true.

But still: There is humor in school. In all the schools. Every day. In spite of the ever present danger of failing. Where does this humor come from? What is it good for? Is it even favorable for the aims of school? Or rather for the aims of *scholé*, of leisure?

"Laughter is not the enemy of the serious but of austerity." Hugues Lethierry

## Deutsch

Stichworte: Klassenführung, Humor, Ironie, Arbeit, Freude, Pflicht, *scholé*, *ponos*

Schule ist wichtig. Damit man später eine gute Arbeit bekommt, muss man gut in der Schule sein. Darum muss man viel lernen. Später kann man dank der guten Arbeit gut leben. Sich ein Haus kaufen. Urlaub machen. Die Rente sichern. Und die Bildung der Kinder finanzieren. Doch für all das muss man gut in der Schule sein. Das ist wichtig. Das ist wahr.

Und dennoch: Es gibt Humor in der Schule. An jeder Schule. Jeden Tag. Trotz der allgegenwärtigen Gefahr des Scheiterns. Wo kommt dieser Humor her? Wofür ist er gut? Ist er gar nützlich für die Ziele Schule? Oder eher für die Ziele der *scholé*, der Freizeit?

„Das Lachen ist nicht der Feind des Ernstes sondern der Strenge.“

Hugues Lethierry