

Université de Montréal

Le rire et l'humour  
dans l'apprentissage et l'enseignement  
d'une langue seconde

Tome I

par  
Chantal M. Dion

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.  
en Sciences de l'éducation - didactique

mai, 2006

©, Chantal M. Dion, 2006





## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :  
Le rire et l'humour  
dans l'apprentissage et l'enseignement  
d'une langue seconde

présentée par :  
Chantal M. Dion

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

**FRANÇOISE ARMAND**

.....  
présidente-rapporteuse

**ADÈLE CHENÉ**

.....  
directrice de recherche

**PATRICIA LAMARRE**

.....  
membre du jury

**GLADYS JEAN**

.....  
examinatrice externe

**THIERRY KARSENTY**

.....  
représentant du doyen de la FES

## Résumé

### **Le rire et l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde**

Le rire et l'humour sont populaires dans la société nord-américaine, ce qui leur vaut d'être recherchés ailleurs que dans le monde du spectacle ou des médias. C'est le cas en éducation, particulièrement en didactique de la langue seconde. La présente recherche s'interroge sur le bien-fondé et l'efficacité pédagogique de l'utilisation du rire et de l'humour pour l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde.

La recherche est en grande partie à caractère théorique. Après avoir distingué le rire de l'humour, elle entreprend une exploration théorique et critique de leurs éléments et de leurs processus selon les dimensions cognitive, affective, physiologique, communicative et socioculturelle. Parallèlement, elle s'applique à préciser les facteurs et les enjeux de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue seconde, et à relever les concepts et les principes d'action reconnus dans ce champ de pratique en lien avec la présence du rire et de l'humour. Les savoirs ainsi recueillis sont condensés dans une série d'énoncés susceptibles de guider l'utilisation du rire et de l'humour comme outil d'apprentissage ou leur interprétation en cas fortuit. Cette recherche théorique conduit à plus d'un résultat. Le rire et l'humour sont clairement distincts. Ils sont essentiellement subjectifs. Le rire est généralement bon pour l'organisme même s'il peut signaler autre chose que le plaisir, tels des affects négatifs importants. Ces manifestations mobilisent par ailleurs des fonctions cognitives qui, sans encadrement didactique, opèrent au détriment de l'apprentissage général et d'une langue seconde en particulier. Enfin, une société se révèle elle-même par le rire et l'humour qu'elle produit et, comme c'est le cas actuellement, par la promotion qu'elle en fait et la valeur qu'elle leur accorde.

En complément, et pour évaluer leur résonance dans le milieu de la pratique didactique, ces savoirs théoriques recueillis font l'objet d'une enquête auprès d'une population en enseignement de la langue seconde. Les résultats montrent que les praticiens interrogés accordent beaucoup de valeur au rire et à l'humour sans parvenir à les distinguer clairement, qu'ils ne saisissent pas toujours les enjeux de la présence du rire et de l'humour dans une situation pédagogique, enfin qu'ils ne sont pas sans prendre intuitivement ces enjeux en considération dans leur pratique et qu'ils utilisent le rire et l'humour avec circonspection.

Mots clés : Définitions, cognition, affectivité, physiologie, communication, socioculturel, adultes.

## Abstract

### **Laughter and Humour in Second-Language Learning and Teaching**

North American society places a high value on laughter and humour, which makes them widely sought-after commodities, well beyond the world of show business or the media. Nowhere is this more true than in second-language teaching. The validity and educational effectiveness of using laughter and humour for second-language teaching and learning is the subject of the present research study.

The study is largely theoretical. After distinguishing between laughter and humour, we undertake a theoretical and critical exploration of the elements and processes of laughter and humour based on their cognitive, affective, physiological, communicative and sociocultural aspects. At the same time, we clarify the issues and factors involved in second-language learning and teaching, and note the recognized concepts and principles of action in this area of practice that are related to the presence of laughter and humour. The knowledge thus gained is condensed in a series of statements that can act as a guide for the use of laughter and humour as a learning tool or for interpreting them when they occur fortuitously.

This theoretical research leads to more than one result. Laughter and humour are clearly distinct. They are essentially subjective. Laughter is generally good for the human organism, even though it may signal something other than pleasure, like serious negative emotional states. These manifestations also mobilize cognitive functions that, without a teacher's guidance, operate to the detriment of general learning, and second-language learning in particular. In the end, a society reveals itself by the laughter and humour it produces, and as is the case currently, by the way it promotes and values them.

As a supplement, and to evaluate their resonance in an education environment, we surveyed a group of second language teachers in relation to these theoretical constructs. The results show that the surveyed teachers place a high value on laughter and humour without actually distinguishing clearly between the two, and they don't always grasp the issues related to the presence of laughter and humour in a teaching situation. However, they intuitively do take these issues into consideration in their actual practice, and approach laughter and humour with care.

Keywords: Definitions, cognition, affectivity, physiology, communication, sociocultural, adults

## Table des matières

### TOME I

<b>Résumé</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>v</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>xiv</b>
<b>Liste des abréviations</b> .....	<b>xv</b>
<b>Dédicace</b> .....	<b>xvi</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>xvii</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre un : Éléments de problématique</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 La présence du rire</b> .....	<b>4</b>
1.1.1 Le rire dans la société .....	4
1.1.2 Le rire et l'humour dans la salle de classe .....	6
1.1.2.1 Les discours scientifiques et les interprétations populaires .....	6
1.1.2.2 Les pratiques didactiques du rire .....	7
1.1.3 Le rire et l'humour dans la classe de langue seconde .....	9
1.1.3.1 Les discours scientifiques et les interprétations populaires .....	9
1.1.3.2 Les pratiques de salle de classe dans le manuel et les activités pédagogiques .....	10
1.1.4 Conclusion .....	12
<b>1.2 Les discours scientifiques sur l'utilisation du rire et de l'humour en éducation</b> .....	<b>12</b>
1.2.1 Les articles en éducation générale sur le rire et l'humour .....	13
1.2.1.1 L'humour, les enseignants et les élèves : les perceptions en fonction du sexe .....	13
1.2.1.2 Les effets du rire et de l'humour sur la situation pédagogique : le climat .....	16
1.2.1.3 Les effets du rire et de l'humour sur l'apprentissage .....	18
1.2.2 Les thèses en éducation générale sur le rire et l'humour .....	19
1.2.2.1 Les sujets de recherche .....	19
1.2.2.2 La recension des savoirs théoriques dans les thèses .....	20
1.2.2.3 Les recherches de type expérimental .....	22
1.2.2.4 Les recherches de type qualitatif .....	23
1.2.3 Conclusion .....	31

<b>1.3</b>	<b>Les discours scientifiques sur l'utilisation du rire et de l'humour dans l'apprentissage et enseignement d'une langue seconde .....</b>	<b>32</b>
1.3.1	Les articles sur le rire et l'humour.....	33
1.3.2	Le rire et l'humour : la thèse de Foerster.....	36
1.3.3	Le rire et l'humour : quatre ouvrages de référence.....	37
1.3.3.1	Le rire et l'humour comme pratiques communicatives .....	38
1.3.3.2	Le rire et l'humour comme manifestations et parades d'anxiété .....	39
1.3.3.3	Le rire et l'humour comme caractéristiques affectives individuelles et stratégiques .....	39
<b>1.4</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>40</b>
	<b>Chapitre deux : problème de recherche et méthode .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1</b>	<b>Le problème de recherche .....</b>	<b>42</b>
2.1.1	Les objectifs de recherche.....	44
2.1.2	Les présupposés de la recherche.....	45
<b>2.2</b>	<b>La méthode .....</b>	<b>46</b>
2.2.1	Le volet théorique .....	46
2.2.2	Le volet empirique : les questionnaires .....	48
2.2.2.1	La passation des questionnaires.....	49
2.2.2.2	Les questions et les analyses du premier questionnaire.....	50
2.2.2.3	Les questions et les analyses du deuxième questionnaire.....	52
<b>2.3</b>	<b>La justification.....</b>	<b>52</b>
<b>2.4</b>	<b>Les limites de la recherche .....</b>	<b>53</b>
	<b>Chapitre trois : Le rire et l'humour: distinctions et liens.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>L'humour ou le rire, le rire ou l'humour.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>Le rire.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3</b>	<b>L'humour .....</b>	<b>60</b>
<b>3.4</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>62</b>
3.4.1	Les énoncés.....	64
	<b>Chapitre quatre : dimension cognitive.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1</b>	<b>La dimension cognitive du rire et de l'humour .....</b>	<b>65</b>
4.1.1	L'incongruité.....	67
4.1.1.1	L'incongruité dans la tradition philosophique occidentale.....	68
4.1.1.2	L'incongruité : acception contemporaine .....	71
4.1.2	Le mécanisme de résolution.....	72

4.1.3	Le saillant, les variables collatives et la situation .....	74
4.1.3.1	Le saillant ou la prégnance .....	74
4.1.3.2	Les variables collatives .....	76
4.1.3.3	La situation .....	78
4.1.4	Conclusion sur la dimension cognitive du rire et de l'humour .....	78
<b>4.2</b>	<b>La dimension cognitive en langue seconde.....</b>	<b>79</b>
4.2.1	Un modèle des relations entre les composantes du système cognitif.....	80
4.2.2	Les mémoires.....	83
4.2.2.1	La mémoire, le rire et l'humour dans l'apprentissage .....	84
4.2.3	Un cadre théorique de l'acquisition d'une langue .....	87
4.2.3.1	Le traitement cognitif de l'incongruité .....	89
4.2.3.2	Le traitement cognitif de l'incongruité en langue seconde.....	90
4.2.3.3	L'encadrement du rire et de l'humour pour apprendre une langue seconde.....	93
<b>4.3</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>95</b>
4.3.1	Les énoncés.....	98
4.3.1.1	Les énoncés cognitifs généraux .....	98
4.3.1.2	Les énoncés cognitifs d'AELS.....	99
<b>Chapitre cinq: dimension affective.....</b>		<b>100</b>
<b>5.1</b>	<b>Quelques concepts généraux liés à la dimension affective.....</b>	<b>101</b>
5.1.1	Le fonctionnement des émotions .....	102
5.1.2	Les caractéristiques et les répercussions des émotions positives.....	106
<b>5.2</b>	<b>La dimension affective du rire et de l'humour .....</b>	<b>109</b>
5.2.1	La dimension affective du rire et de l'humour dans la tradition philosophique occidentale .....	109
5.2.1.1	Platon et Aristote .....	109
5.2.1.2	Descartes, Hobbes et Spinoza.....	111
5.2.1.3	Plessner .....	114
5.2.1.4	Conclusion .....	115
5.2.2	La dimension affective dans le rire et l'humour : le discours actuel .....	116
5.2.2.1	L'interface entre le cognitif et l'affectif.....	116
5.2.2.2	La théorie de l'excitation cognitive .....	118
5.2.2.3	Une théorie affective proprement dite .....	119
5.2.2.4	La théorie des facteurs dits « écologiques » de Berlyne .....	121
5.2.3	Conclusion sur la dimension affective du rire et de l'humour.....	122
<b>5.3</b>	<b>La dimension affective en langue seconde.....</b>	<b>123</b>
5.3.1.	La création d'un environnement pédagogique favorable.....	124
5.3.1.1	L'anxiété et sa problématique en langue seconde.....	125
5.3.1.2	L'inhibition en AELS et son lien avec le rire. ....	128
5.3.1.3	La prise de risque .....	130
5.3.1.4	L'estime de soi.....	131
5.3.1.5	L'attitude et la motivation.....	133
5.3.2	Le rôle de la dimension affective en langue seconde.....	134

<b>5.4 Conclusion.....</b>	<b>136</b>
5.4.1 Les énoncés.....	137
5.4.1.1 Les énoncés affectifs généraux .....	137
5.4.1.2 Les énoncés affectifs d'AELS .....	137
<b>Chapitre six: dimension physiologique .....</b>	<b>139</b>
<b>6.1 Quelques concepts généraux liés à la dimension physiologique.....</b>	<b>140</b>
6.1.1 L'homéostasie et l'interconnexion.....	142
<b>6.2 La dimension physiologique du rire et de l'humour.....</b>	<b>143</b>
6.2.1 La dimension physiologique du rire et de l'humour dans la tradition occidentale : Descartes, Poinsinet de Sivry, Spencer et Darwin .....	144
6.2.2 La dimension physiologique du rire et de l'humour : les recherches scientifiques modernes.....	147
6.2.2.1 La différenciation, la discrimination et l'interprétation des signaux : le rire et le sourire.....	148
6.2.2.2 La dimension physiologique du rire : de l'externe à l'interne .....	149
6.2.2.3 Les niveaux principaux de la physiologie du rire et de l'humour : état de la question .....	151
6.2.3 Conclusion sur la dimension physiologique du rire et de l'humour .....	155
<b>6.3 La dimension physiologique en langue seconde .....</b>	<b>156</b>
6.3.1 L'apprentissage d'une langue seconde : signaux physiques.....	157
6.3.2 L'apprentissage d'une langue seconde : considérations neurophysiologiques.....	158
6.3.2.1 La neurophysiologie en langue seconde et la contribution du rire et de l'humour .....	158
6.3.2.2 Le plaisir, le rire, l'humour et apprendre une langue seconde.....	162
6.3.2.3 Le plaisir et la motivation en langue seconde.....	163
<b>6.4 Conclusion.....</b>	<b>166</b>
6.4.1 Les énoncés.....	168
6.4.1.1 Les énoncés physiologiques généraux .....	168
6.4.1.2 Les énoncés physiologiques d'AELS .....	169
<b>Chapitre sept: dimension communicative.....</b>	<b>170</b>
<b>7.1 Quelques concepts généraux liés à la dimension communicative .....</b>	<b>171</b>
<b>7.2 La dimension communicative du rire et de l'humour .....</b>	<b>175</b>
7.2.1 La dimension communicative du rire .....	175
7.2.1.1 Le rire dans la conversation.....	177
7.2.1.2 La nature des déclencheurs de rire.....	180
7.2.2 Conclusion sur la dimension communicative du rire.....	181
7.2.3 La dimension communicative de l'humour .....	182
7.2.3.1 L'humour verbal comme communication dite « <i>non bona fide</i> ».....	182
7.2.3.2 La dimension sémantique de l'humour .....	186
7.2.3.3 Le modèle dynamique de l'humour de Giles <i>et al.</i> .....	186
7.2.3.4 Le discours humoristique comme communication informelle.....	191

7.2.3.5	Les effets communicatifs de l'humour .....	192
7.2.4	Conclusion sur la dimension communicative du rire et de l'humour .....	194
<b>7.3</b>	<b>La dimension communicative en langue seconde .....</b>	<b>195</b>
7.3.1	La pragmatique en langue seconde .....	196
7.3.1.1	La compétence de communication en LS .....	197
7.3.1.2	La compétence pragmatique en langue seconde .....	198
7.3.2	La gestion de l'impression .....	200
7.3.3	La communication problématique : réparation du discours .....	201
7.3.3.1	La communication en langue seconde et le rire .....	203
7.3.4	La stimulation des apprenants .....	205
<b>7.4</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>206</b>
7.4.1	Les énoncés .....	209
7.4.1.1	Les énoncés communicatifs généraux du rire et de l'humour .....	209
7.4.1.2	Les énoncés communicatifs d'AELS .....	210
<b>Chapitre huit : dimension sociale et culturelle .....</b>		<b>212</b>
<b>8.1</b>	<b>Quelques concepts généraux liés à la dimension sociale et culturelle .....</b>	<b>213</b>
8.1.1	Les démarches d'analyse en sociologie .....	213
8.1.2	Les unités sociales .....	214
8.1.3	Les principaux moteurs d'une société .....	215
8.1.3.1	La famille, l'école et le milieu de travail .....	216
8.1.3.2	Les médias .....	217
8.1.4	La dimension culturelle : composantes et différences .....	218
<b>8.2</b>	<b>La dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour .....</b>	<b>220</b>
8.2.1	Le rire, l'humour et l'idioculture du groupe .....	220
8.2.2	Le rire, l'humour et le groupe de référence .....	221
8.2.2.1	Martineau et La Fave : le rire et l'humour dans l'esprit de groupe .....	221
8.2.2.2	Goodchilds : le rire et l'humour spontanés dans la dynamique d'un groupe .....	223
8.2.2.3	Chapman : le rire et l'humour en présence de l'autre .....	225
8.2.3	Les rôles sociaux du rire et de l'humour : les producteurs .....	228
8.2.3.1	Le fou .....	228
8.2.3.2	Le clown .....	229
8.2.3.3	Le blagueur et le spirituel .....	229
8.2.3.4	« L'humoriste » de profession .....	229
8.2.3.4.1	Ziv : « L'humoriste » dans un contexte éducatif .....	230
8.2.4	Les fonctions sociales du rire et de l'humour .....	232
8.2.4.1	L'autre comme axe social du rire et de l'humour : Bergson, Comte-Sponville, Sidony .....	232
8.2.4.2	Le climat de la situation .....	236
8.2.4.3	Les relations entre les participants .....	237
8.2.4.4	Le conflit et le contrôle dans le groupe .....	239
8.2.4.5	La liberté .....	240
8.2.5	Le rire, l'humour et la société : « institutionnalisation » et interprétation .....	243
8.2.5.1	Institutionnalisation du rire et de l'humour .....	244

8.2.5.2	Interprétations de l'accueil social du rire et de l'humour .....	247
8.2.6	Conclusion sur la dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour.....	251
<b>8.3</b>	<b>La dimension socioculturelle en langue seconde .....</b>	<b>254</b>
8.3.1	Les facteurs sociaux individuels .....	255
8.3.1.1	Les attitudes .....	255
8.3.1.2	L'âge et le sexe .....	257
8.3.1.3	La classe sociale et l'identité ethnique ou groupe d'appartenance .....	260
8.3.2	Les facteurs institutionnels .....	263
8.3.2.1	L'aménagement linguistique canadien .....	264
8.3.2.2	La salle de classe de langue .....	267
8.3.3	Les facteurs culturels .....	272
8.3.3.1	La culture et l'apprentissage .....	273
8.3.3.2	L'altérité.....	275
8.3.3.3	Le rire, l'humour et la culture .....	275
<b>8.4</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>276</b>
8.4.1	Les énoncés.....	280
8.4.1.1	Les énoncés socioculturels généraux .....	280
8.4.1.2	Les énoncés socioculturels d'AELS .....	281
<b>Chapitre neuf : analyses et interprétations des questionnaires .....</b>		<b>283</b>
<b>9.1</b>	<b>Les répondants .....</b>	<b>283</b>
<b>9.2</b>	<b>Les résultats de la partie « Vous et votre sens de l'humour et du rire ».....</b>	<b>284</b>
9.2.1	Distinction entre l'humour et le rire.....	285
9.2.2	Différences entre le sens de l'humour et le sens du rire .....	286
9.2.3	Le sens de l'humour.....	286
9.2.4	Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon le sexe, la langue et l'âge .....	288
9.2.5	Le sens du rire.....	292
9.2.6	Quelques relations entre les données sur « Votre sens du rire » selon le sexe, la langue et l'âge.....	294
9.2.7	Conclusion du questionnaire 1 sur « Vous et votre sens de l'humour et du rire »..	296
9.2.8	Questionnaire 2 : « Vous et votre sens de l'humour et du rire ».....	297
9.2.8.1	Approfondissement de Q#45: différence entre le comique et l'humoristique .....	297
9.2.8.2	Approfondissement de Q#46 : importance de distinguer les rires de natures différentes .....	299
9.2.9	Conclusion du questionnaire 2 sur « Vous et votre sens de l'humour et du rire »..	300
<b>9.3</b>	<b>Les résultats de la partie « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage ».....</b>	<b>300</b>
9.3.1	Situation d'apprentissage : présence de l'humour et du rire en classe.....	301
9.3.2	Situation d'apprentissage : retombées de l'humour et du rire en classe .....	301
9.3.3	Quelques relations entre les données sur « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon le sexe, la langue, l'âge .....	303

9.3.4	Conclusion du questionnaire 1 sur « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » .....	304
9.3.5	Questionnaire 2 : « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » .....	306
9.3.5.1	Approfondissement de Q#E55: l'humour pour détendre l'atmosphère .....	306
9.3.5.2	Approfondissement de Q#54 et Q#56 : de l'importance et du risque d'avoir un sens de l'humour pour un professeur .....	307
9.3.6	Conclusion du questionnaire 2 sur « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » .....	308
<b>9.4</b>	<b>Les résultats de la partie « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère (LS) » .....</b>	<b>310</b>
9.4.1	Le rire et le sens de l'humour chez les apprenants de langue seconde.....	310
9.4.2	Les enseignants et la situation du rire et du sens de l'humour en ALS .....	312
9.4.3	Quelques relations entre les données sur « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde » selon le sexe, la langue, l'âge .....	312
9.4.4	Conclusion du questionnaire 1 sur « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde » .....	313
9.4.5	Questionnaire 2 : « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde (LS) » .....	316
9.4.5.1	Approfondissement de Q#68 : le fait de rire et la facilité d'ALS .....	316
9.4.5.2	Approfondissement de Q#70 : l'importance d'enseigner à rire de soi.....	316
9.4.5.3	Approfondissement de Q#73, Q#74 et Q#75 : la dimension culturelle du rire dans le contexte d'ALS .....	317
9.4.5.4	Approfondissement de Q#77 : la difficulté d'utiliser des stratégies humoristiques.....	318
9.4.5.5	Approfondissement de Q#78 : la disponibilité du matériel didactique pour faire rire.....	319
9.4.5.6	Approfondissement de Q#76 : la possibilité d'apprendre à raconter une blague en LS .....	320
9.4.6	Conclusion du questionnaire 2 sur « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde » .....	320
<b>9.5</b>	<b>Les résultats de la partie « L'humour et le rire dans la société » .....</b>	<b>321</b>
9.5.1	Valeur du rire dans les sociétés nord-américaine, canadienne et québécoise .....	322
9.5.2	Interprétations d'une société qui valorise le rire .....	322
9.5.3	Quelques relations entre les données sur « L'humour et le rire dans la société » selon le sexe, la langue et l'âge.....	323
9.5.4	Conclusion du questionnaire 1 sur « L'humour et le rire dans la société » .....	325
9.5.5	Questionnaire 2 : « L'humour et le rire dans la société » .....	326
9.5.5.1	Approfondissement de Q#80 et Q#81 : la valorisation du rire dans les sociétés canadienne et québécoise .....	326
9.5.6	Conclusion du questionnaire 2 sur « L'humour et le rire dans la société » .....	327
<b>9.6</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>328</b>
	<b>Conclusion.....</b>	<b>331</b>
	<b>Liste des références .....</b>	<b>340</b>

## TOME II

<b>Annexe 1 : Figure 8 : Le schéma adapté du <i>Dynamic model of humour in social interaction</i> de Giles <i>et al.</i> (1996, p. 141) .....</b>	<b>373</b>
<b>Annexe 2 : Le Questionnaire 1 .....</b>	<b>374</b>
Annexe 2-a : La lettre de présentation.....	374
Annexe 2-b : Le formulaire de consentement.....	375
Annexe 2-c : Le Questionnaire 1.....	376
Annexe 2-d : Les résultats.....	390
Fiche identitaire.....	390
Fréquences simples.....	401
<b>Annexe 3 : Le Questionnaire 2.....</b>	<b>475</b>
Annexe 3-a : La lettre de couverture et Le Questionnaire 2.....	475
Annexe 3-b : La lettre de rappel.....	480
<b>Annexe 4 : Q#31-Q#45.....</b>	<b>481</b>
<b>Annexe 5 : Q#85-Q2-QA-B.....</b>	<b>484</b>
Commentaires finals des questionnaires 1 et 2	

### Liste des tableaux

		Page
Tableau 1	<i>Gender in laughing, speaking and listening</i> , Provine	176
Tableaux 2	Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon le sexe	288-289
Tableaux 3	Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon la langue	290-291
Tableaux 4	Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon l'âge	291-292
Tableaux 5	Quelques relations entre « Votre sens du rire » selon le sexe	295
Tableaux 6	Quelques relations entre « Votre sens du rire » selon la langue	295-296
Tableau 7	Une relation entre « Votre sens du rire » selon l'âge	296
Tableaux 8	Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon le sexe	303
Tableaux 9	Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon la langue	303-304
Tableaux 10	Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon l'âge	304
Tableaux 11	Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère » selon le sexe	313
Tableau 12	Relation entre les données sur « l'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère » selon la langue	313
Tableaux 13	Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans la société » selon le sexe	324
Tableaux 14	Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans la société » selon la langue	324-325

## Liste des figures

		Page
Figure 1	Relation entre drôlerie et incongruité d'après Wilson	77
Figure 2	Modèle minimal de Gaonac'h des relations entre les composantes du système cognitif	82
Figure 3	Modèle de Gass, pour étudier l'acquisition d'une langue seconde	87
Figure 4	L'unité TOTE ( <i>test-operate-test-exit</i> )	89
Figure 5	Les six éléments indispensables dans la communication d'après Legendre	172
Figure 6	Les facteurs de la communication d'après Roman Jakobson	173
Figure 7	Diagramme du rire humain d'après Koestler	241
Figure 8	Le schéma adapté du <i>Dynamic model of humour in social interaction</i> d'après Giles <i>et al.</i> (1996, p. 141)	373

**Liste des abréviations**

AELS	Apprentissage et enseignement d'une langue seconde
ALS	Apprentissage d'une langue seconde
CFP	<i>Canadian Parents for French</i>
DHLF	Dictionnaire historique de la langue française
DLS	Didactique de la langue seconde
EALS	Enseignement et apprentissage d'une langue seconde
ESL	<i>English as a Second Language</i>
FDM	Le Français dans le monde
ILS	Institut des langues secondes
L1	<i>First language</i>
L2	<i>Second language</i>
LÉ	Langue étrangère
LN	Locuteur natif
LP	Langue maternelle dite première
LS	Langue seconde
MCT	Mémoire à court terme
MLT	Mémoire à long terme
Q#1	Question numéro un
Q1	Premier questionnaire
Q2	Deuxième questionnaire
SNC	Système nerveux central
SNP	Système nerveux périphérique

## Dédicace

« Rire de tout ce qui se fait ou se dit est d'un sot;  
ne rire de rien est d'un stupide. »

Erasme, *La Civilité puérile* ch.1, De la civilité et de l'indécence.

« L'homme d'humour, dirait Aristote, rit comme il faut (ni trop ni trop peu), quand il faut, et de ce dont il faut... Mais l'humour seul en décide, qui peut rire de tout, y compris d'Aristote, y compris du juste milieu, y compris de l'humour... »

Comte-Sponville, *Petit traité des grandes vertus*.

« Ne pas railler, ne pas déplorer, ne pas maudire, mais comprendre. »  
Spinoza, *Traité politique* 1, 4.

À Tristan et à Jean-Noé, sources de joie, de rire et d'humour...

## Remerciements

Ma gratitude va à Mme Adèle Chené, directrice de recherche, pour la confiance qu'elle a mise dans ce projet, pour l'encadrement attentif et pertinent dont elle a fait preuve dans le contenu de la thèse mais surtout dans la forme de ce travail. Je lui suis reconnaissante de sa patience à cet égard.

Ma reconnaissance affectueuse va à Gilles Comeau, mon compagnon, qui m'a appuyée avec optimisme tout au long de mes recherches, et qui a accepté de lire, et relire, avec patience, sans critique, encouragement et curiosité chacun des chapitres.

Mes remerciements à Constance Hill qui a minutieusement contribué à la version finale de la thèse. Merci aussi à Rosemary Covert pour ses traductions efficaces; à Natalie Ibrahim et Chantal Martin pour la gestion des questionnaires; à Glenn Thompson et Michel Brabant pour leur patience à m'initier à l'analyse statistique. Un merci tout spécial à Claire Bélanger pour ses suggestions et ses réflexions toujours éclairantes.

Mes remerciements à quelques personnes chères : mon cher frère Robert et sa Dominique, mes bonnes amies: Anne-Marie, Corinne, Christine, Christiane, Jen, et mon vieux Franz.

Un merci bien spécial à tous mes étudiants, anciens et actuels, dont les rires et les moments d'humour ont, au fil des ans, inspiré cette recherche et soutenu ma détermination à la compléter.

Enfin, ce projet a reposé sur l'amour, les encouragements et la confiance de mes deux fils, Tristan et Jean-Noé. Merci de n'avoir jamais douté de ma capacité à faire cette thèse. Je leur dois d'avoir gardé toute ma tête et toute mon âme au long de ces années.

## Introduction

On dit que le rire est le propre de l'homme. Non seulement apparaît-il chez tous les bébés entre six semaines et trois mois, mais on le trouve mentionné dans les plus vieux documents de la civilisation occidentale, notamment dans la Bible où l'on apprend qu'Abraham se met à rire quand Dieu lui annonce que Sara vieille de 80 ans va avoir un enfant, « Isaac » qui signifie « qui rit. » Les Grecs du V<sup>ème</sup> siècle y avaient recours dans le *cômos* des Lénéennes ou des Dionysies rurales, inspirations importantes pour Aristophane et ses comédies. Le Romain Suétone souligne que l'épigramme de César sur Térence salue sa « *Vis comica*, » un tour spécial de prendre la vie, l'ancêtre du sens de l'humour. Le rire se retrouve à toutes les époques, sous forme de divertissements variés. On remarque cependant que ceux-ci sont plus intenses à certaines époques. Le Moyen Age est connu pour ses périodes annuelles de rire, le XVIII<sup>ème</sup> siècle pour ses satyres sociales et son esprit à la cour, les années 20 pour leur gaieté folle, l'après Deuxième Guerre pour ses comédies d'Hollywood, les années cinquante pour la télévision du rire, etc. Au XXI<sup>ème</sup> siècle, l'Amérique du Nord connaît une période d'intensification de production et de consommation du rire et de l'humour d'amusement et le Canada n'est pas en reste à cet égard.

Ce qui est nouveau dans la vague de rire et d'humour contemporaine, c'est leur recherche intentionnelle pour soutenir certaines disciplines, telles l'éducation et la didactique de la langue seconde (DLS). Le rire et l'humour se trouvent alors déplacés du contexte du divertissement traditionnel auquel ils sont normalement associés. Or, si l'on admet que la finalité du divertissement est différente, ce déplacement nous amène à nous interroger sur le rapport entre le divertissement et l'éducation, du moins sur les avantages à introduire du divertissement en éducation. Pour notre recherche, la priorité de l'éducation sur la manifestation du rire et de l'humour comme spectacle de divertissement est acquise. En conséquence, il importe que la popularité pédagogique actuelle de ces manifestations soit ajustée aux finalités éducatives et, pour le cas particulier qui nous occupe, à l'objectif spécifique d'apprendre une langue seconde. Au regard de cela, il devient utile de mettre en lumière ce qui explique ou justifie cette insertion du rire et de l'humour en salle de classe, ceci non seulement pour mieux cerner les pratiques actuelles mais pour saisir le bien-fondé des pratiques à venir.

Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique de notre recherche sur la base d'une recension d'écrits. Nous présentons d'abord des écrits qui dépeignent le rire et l'humour comme spectacle dans le contexte social actuel ainsi que leur élargissement en éducation et en DLS, et les motifs généraux sous-jacents à cette situation. Ensuite, nous abordons des articles et des thèses en éducation qui traitent des applications didactiques du rire et de l'humour, du climat, du développement des facultés cognitives dont la mémoire, la pensée divergente et la créativité, ainsi que des retombées sur l'évaluation de l'enseignant. Nous nous arrêtons également aux savoirs théoriques auxquels on se réfère pour analyser et interpréter le rire et l'humour, et en évaluer les impacts. Enfin, nous nous concentrons sur les recherches en DLS, lesquelles, bien que

moins nombreuses qu'en éducation générale, portent sur des aspects semblables et attestent d'applications spécifiques, spécialisées du rire et de l'humour, au plan langagier et culturel plus particulièrement. Au terme de la recension, nous obtenons un portrait du contexte social du rire et de l'humour et nous pouvons documenter les connaissances théoriques sur le rire, l'humour et leur impact d'une part, et les positions des disciplines éducatives, générales et de DLS, sur l'insertion du rire et de l'humour. Cela nous conduit à exposer le projet de recherche que nous entendons poursuivre.

Le deuxième chapitre présente le problème de la recherche, pose précisément l'objectif de recherche et décrit la méthode. D'une part, des arguments existent pour utiliser le rire et l'humour en DLS, mais ces convictions ne sont pas appuyées. D'autre part, il se trouve en langue seconde (LS) des rires à vide, nerveux et involontaires qu'il importe de comprendre. On croit aussi que le fait d'avoir un bon sens de l'humour soutient un apprentissage complexe voire difficile pour des adultes. Dans ce contexte, l'objectif de recherche répond à un besoin d'éclaircir ce que nous savons du rire et de l'humour, de leur nature et de leur fonctionnement pour pouvoir les utiliser à bon escient pour l'apprentissage d'une langue seconde et son enseignement. Atteindre cet objectif nécessite une double approche, théorique et empirique. Théorique, elle se présente comme une analyse critique autant des savoirs sur le rire et l'humour que des savoirs reconnus dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde (ALS) de façon à mettre au jour l'état de la compatibilité des premiers avec les seconds. Cette recherche de clarification sur le rire et l'humour ainsi que l'approfondissement des savoirs en DLS s'effectue par une présentation pluridisciplinaire selon les cinq dimensions les plus fréquemment mentionnées dans les recherches antérieures et actuelles. Quant à l'approche empirique du travail, il s'agira d'aller sur le terrain pour interroger des praticiens de la langue seconde sur le rire et l'humour dans ce contexte.

Le troisième chapitre, qui porte sur la distinction et les liens entre le rire et l'humour, répond à la nécessité de distinguer les termes eux-mêmes. En effet, l'objectif de clarification s'avère impossible à atteindre dans l'état actuel d'interchangeabilité sémantique qui grève tout propos à leur sujet. Les chapitres quatre à huit, respectivement sur les dimensions cognitive, affective, physiologique, communicative et socioculturelle, suivent une organisation en quatre parties. Dans un premier temps, nous exposons quelques concepts généraux liés à chacune des dimensions de façon à ancrer les explications présentées par la suite. En second lieu, nous analysons la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour à partir de notions relevant de chacune des dimensions. Ces deux parties exposent les savoirs sur le rire et l'humour. Nous poursuivons dans la troisième partie en présentant, selon chacune des dimensions, des savoirs reconnus sur l'apprentissage d'une langue seconde de façon à rendre saillant les points à considérer pour apprécier l'utilisation du rire et de l'humour dans ce contexte. La quatrième partie souscrit à l'effort de rendre plus accessibles les résultats sur les différentes dimensions en

condensant l'essentiel des contenus autant des savoirs sur le rire et l'humour que ceux qui sont à retenir pour l'ALS dans deux listes de brefs énoncés pouvant servir de repères.

Une fois les éléments théoriques répertoriés, il est apparu souhaitable de savoir ce que des praticiens de la didactique de la langue seconde pouvaient nous apprendre dans le contexte d'aujourd'hui sur l'utilisation du rire et de l'humour en situation pédagogique, plus particulièrement en langue seconde. Le neuvième chapitre présente les perceptions et les opinions des praticiens au moyen de questionnaires dont les données mettent en évidence des appréciations sur leur sens de l'humour et du rire; du rire et de l'humour dans une situation pédagogique générale; du rire et de l'humour dans une situation pédagogique de langue seconde; du rire et de l'humour dans la société nord-américaine actuelle. Elles nous permettent également de souligner une certaine convergence entre les savoirs théoriques et les opinions et les perceptions exprimées par ce groupe de praticiens en DLS. Enfin, après avoir identifié en conclusion l'essentiel de nos découvertes ainsi que leurs limites, nous proposons quelques pistes pour des recherches à venir.

## Chapitre un Éléments de problématique

### 1.1 La présence du rire

#### 1.1.1 Le rire dans la société

La mise en place d'occasions publiques de rire montre avec constance que l'homme y trouve un moyen important de communication et un témoignage de cohésion sociale (Rozon, 1998; Smadja, 1993). La liste historique de la « preuve » est longue : Aristophane, Plaute et Juvénal; les *Joca Monachorum*, les rires diaboliques et ceux du fou des carnivals et des sotties du Moyen Age; le comique rabelaisien; celui de la *commedia dell'arte* et de Cervantes; les comédies de Shakespeare et de Ben Jonson; celles de Molière et les satires bouffonnes de Boileau; les calembours du Marquis de Bièvre à qui on doit *L'Enterrement de l'abbé Quille* ou la *Lettre écrite à madame la Comtesse Station par le Sieur de Bois-Flotté, étudiant en droit fil*; les comédies de Marivaux et de Beaumarchais; les fausses étymologies, les palindromes, les parodies, les gammes poétiques ou autre jeux et acrobaties littéraires en vogue chez les beaux parlants (Colignon, 1979); la longue tradition du cirque et de ses clowns; le divertissement humoristique moderne du music-hall, du vaudeville, du *caf'conc* et de l'opéra bouffe; l'humour noir ou absurde de Breton, de Jarry, de Ionesco et de Queneau; le *stand-up comic* américain de Jerry Lewis, Jacky Gleason, George Burns, Woody Allen, Carey, etc., façon française avec Bourvil, Fernandel, Coluche et Devos et façon québécoise enfin avec Yvon Deschamps, Daniel Lemire, Bradwaithe, Picotte, Dion, *La p'tite vie*, Les Goujons, Infoman, etc. Rappelons également le travail du caricaturiste, depuis le XVII<sup>ième</sup> siècle jusqu'au journalisme insolent du *Canard enchaîné*, de *HariKiri* et de *Mad* ou de *Frank*; la bande dessinée depuis 1900; le dessin animé de Félix le chat, de *Tweety Bird* et de *Bugs Bunny*, celui de *South Park* et des *Simpsons*; le cinéma comique du *slapstick* comme dans les tartes à la crème et autres effets employés par Chaplin et les Marx Brothers, Abbot et Costello, Bourvil et Louis de Funès. Plus près de nous, les émissions de divertissement radiophonique des années de l'entre-deux-guerres et d'après-guerre; plus près encore, le rire des *sitcoms* américains dont la popularité est en croissance constante depuis les débuts de la télévision.

Le « tableau muséal du rire » que dépeint Rozon (1998) montre une pratique historique de scènes qui font du rire leur spectacle et leur vedette. Les manifestations du rire comme spectacle dans la société actuelle signalent même que la recherche du rire prend de l'ampleur. Elle s'amplifie notamment dans deux directions. La première est la suite contemporaine des spectacles de rire décrits précédemment auxquels s'ajoutent depuis une vingtaine d'années les nombreux festivals du rire, du festival montréalais « Juste pour rire » au *Just for Laughs Festival* qui accueille bon an mal an, plus de 500 000 spectateurs, en passant, entre autres, par les nombreuses Semaines de l'humour au cinéma, en peinture, en musique, en poésie, etc. Si nous ajoutons l'École nationale de l'humour pour assurer la relève et le Musée juste pour rire, il est

clair que le rire comme spectacle, le rire public, est une pratique sociale vigoureuse. À côté de cette recrudescence du rire et peut-être à cause d'elle, on observe un second type d'amplification soit un rire qui s'associe à un champ d'application. Par exemple, le rire dans les affaires, dans la gestion du personnel, au tribunal, dans le monde carcéral, en intervention sociale. À croire qu'une vitalité du rire dans notre société s'est installée jusqu'à donner naissance à une consommation quotidienne du rire dans nos vies principalement contre le stress de la vie moderne. Des formules avancées comme les *Laughing Clubs* offrent d'apprendre à travailler avec le rire volontaire dans un environnement qui stimule à tout prix la rupture du rire. La pratique du rire volontaire ouvre la voie pour devenir des *Certified Laughing Leaders* à l'invitation du *Boston\_Globe* du 21 juillet 2001.

Il est également possible de joindre les rangs des *Clowns sans frontières* dont le travail consiste à soulager par le rire des populations déplacées et souffrantes. Le même rire de soulagement est présent maintenant dans les hôpitaux avec les *Doctor Clown* de Patch Adam. Hippocrate (460-377 av. J. -C) en était venu à comprendre les propriétés thérapeutiques du rire suite aux commentaires sur Démocrite, « le grand riard »<sup>1</sup> qui, observant une société mal en point, posait le rire comme « médecine plus efficace que l'ambassade (d'Hippocrate) ». En effet, Démocrite lui demanda de l'instruire dans « l'art médical, [pour soigner] les hommes qui s'intéressent à ce qui n'a nul intérêt, rivalisant d'efforts pour ce qui ne mérite aucune peine et gaspillant tous leur vie à entreprendre des choses risibles » (Hersant, 1989, p. 82). Ainsi,

l'homme plein de déraison, vide d'oeuvres droites, puéril en tous ses projets, souffrant sans nul bénéfice des épreuves sans fin, poussé par ses désirs immodérés à s'aventurer jusqu'aux limites de la terre et dans ses immenses cavités, fondant l'argent et l'or, ne cessant jamais d'en acquérir, se démenant toujours pour en posséder, davantage afin de ne pas déchoir. Et il n'éprouve aucun regret à se déclarer heureux [...] Certains achètent des chiens, d'autres des chevaux ; [...d'autres] circonscrivent un vaste territoire, [...] lui imposent une marque de propriété; [...] ils aiment, puis exècrent; ils ont le désir de procréer, puis chassent leurs enfants devenus grands.[...] Quel est ce vain et déraisonnable empressement? [...] L'argent.[...] Il y a deux causes à mon rire : les biens et les maux; mais je ris d'un objet unique, l'homme plein de déraison [dont] je tourne [les] échecs en dérision, car ils transgressent les lois de la vérité.... (p. 84)

Démocrite pose un regard sur l'humanité teinté à la fois de compassion et d'un léger désespoir face au dérapage des valeurs individuelles et collectives. Le rire de la société nord-

---

<sup>1</sup> Le rire de Démocrite est selon Hersant (1989, p. 22) d'une tradition attestée des Latins (Horace, Sénèque, Juvénal, Cicéron). Le côté « riard » de Démocrite n'est autre chose que le signal de la sagesse, et son rire autre qu'une tendance au rire comique ou qu'à la folie comme le croyaient les Abdéritains. Il s'agit plutôt d'un rire qui signale la présence de comportements déraisonnables par les hommes, un rire qui dénonce les torts de certains hommes grecs de son temps. Démocrite est un scientifique intéressé par la folie qu'il attribue à un dérèglement ou « symptôme d'une humeur noire trop active. » Cette folie cause possiblement les comportements catastrophiques des hommes décrits par Démocrite, rendus fous par la vie qui « a [les] atteint au point que [ceux-ci] se soient laissé embuer l'esprit par l'orgueil, embrumer leur intelligence [et qu'ils en soient] venus à « désirer ce qui va les affliger. » Démocrite déclare que « son rire condamne les hommes insensés, leur méchanceté, leur avarice, leur insatiabilité, leur haine, leurs traquenards, leurs complots, leur envie [jusqu'à] l'absence de tout projet réfléchi. » Hippocrate quitte Démocrite avec le rire en poche comme instrument de soin, après avoir bien compris que Démocrite n'était aucunement malade. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Hersant pour un balayage éclairé et simple de l'évolution de l'interprétation du rire démocratéen dans son commentaire des textes sur le rire de Démocrite d'Hippocrate.

américaine actuelle diffère du rire de Démocrite en ce sens qu'il est d'abord le rire de la foule, ce qui n'empêche pas un regard critique comme nous le verrons. C'est aussi un rire que sa popularité et ses bénéfices invitent dans des champs d'activités de plus en plus nombreux, dont l'éducation (Ziv, 1979). On emploie le rire pour enseigner les sciences, la philosophie, l'éducation physique, l'histoire, etc. On emploie aussi le rire pour apprendre une langue seconde (LS). Il nous intéresse donc de nous pencher sur le rôle et la contribution du rire et de « l'humour »<sup>2</sup> en éducation en général et plus particulièrement en DLS. Nous proposons donc d'explorer le plus à fond possible le rire et l'humour afin de pouvoir les comprendre dans le cadre d'un contexte éducatif puis, plus spécifiquement, d'apprécier leur apport didactique en apprentissage et enseignement de langue seconde.

### 1.1.2 Le rire et l'humour dans la salle de classe

Le rire et l'humour dans la salle de classe sont présentés selon deux types de réalité à leur sujet : d'une part un discours scientifique qui côtoie des interprétations populaires à leur sujet et, d'autre part, des pratiques qui y ont effectivement lieu.

#### 1.1.2.1 Les discours scientifiques et les interprétations populaires

L'humour a vite été associé à l'éducation. Ainsi, selon Dritz (1983), John Adams aurait pris la peine en 1780 d'inclure dans la constitution même du Massachusetts le lien entre l'humour et l'éducation. Si pour Adams il y a lieu d'envisager que « *'good humour'*<sup>3</sup> [is] to be derived from education » (p. 2) pour Dritz, il s'agit d'une formulation heureuse qui met en présence ces champs d'activité même si ni le lien, ni la formule d'Adams ne sont aisées à appréhender. Le fait d'avoir établi ce rapprochement expose plutôt selon nous la nécessité à cette époque de justifier un terrain de recherche, alors qu'il est maintenant acquis que le rire et l'humour sont naturellement présent dans une salle de classe. Ainsi, selon Lumsdaine et Gladstone (1958), Mechanic (1962), Bradford (1964), Smith *et al.* (1971), Earls (1972), Hauck et Thomas (1972), Weinberg (1973), Terry et Wood (1975), et Chapman et Crampton (1978), l'association du rire et de l'humour au contexte éducatif assure des bénéfices autant pour l'enseignement que pour l'apprentissage.

À l'heure actuelle, le rire et l'humour en classe est un sujet en vogue dans les colloques et les ateliers de formation. Ainsi, en avril 1988, le Service de ressources à l'enseignement de l'Université d'Ottawa invite Dr Michael Orme de l'Université de Toronto à présenter devant quelque 80 professeurs des universités d'Ottawa, de Carleton et du Collège Algonquin un atelier d'une demi-journée sur l'humour dans la salle de classe. Lors de la conférence provinciale

<sup>2</sup> On constate de plus en plus que le mot humour devient synonyme de rire et qu'on utilise maintenant l'un ou l'autre indifféremment. Nous clarifierons la distinction entre les deux termes dans le troisième chapitre de la thèse, l'humour différant essentiellement du rire.

<sup>3</sup> Il n'est pas certain que ce « *good humour* » mentionné par Adam veuille dire « humour » au sens actuel. Il est possible, sinon probable qu'il soit ici question de bonne humeur, une attitude positive devant la vie qu'il importerait d'enseigner à l'école.

*Sudbury Conference on Refining Education-SCORE-1993*, la présentation la plus courue portait sur l'utilisation de l'humour en salle de classe. Ailleurs, à Regina en 1997, lors du *Symposium on Higher Education*, les organisateurs lancent une recherche d'histoires et d'anecdotes d'enseignement et d'apprentissage particulièrement drôles afin de monter deux activités du colloque. Le 29 mai 1998, la *Carleton University* présente l'atelier *Live, Learn, and Laugh* du Dr. Lauren J. Woodhouse, une intervenante reconnue pour sa promotion du rire dans des contextes de changement.

Le discours scientifique, lui, documente, avec rigueur et fiabilité, la présence du rire dans ce contexte. Ce discours est cependant moins accessible de par les lieux de sa publication et surtout moins en vedette que le second que nous appelons le discours populaire de l'éducation. Ce second type de discours est bien visible dans la communauté éducative d'autant qu'il adopte la forme d'une invitation convaincante à se servir du rire plutôt qu'il n'en fait une démonstration scientifique. Cette invitation est lancée dans des conférences et des ateliers, dans des articles de quotidiens, dans des annonces virtuelles, des émissions de télévision, des entrevues, etc. Le quotidien *The Ottawa Citizen* du 3 septembre 1991 publie l'article *Get serious about jokes educators told* dans lequel il est suggéré que les enseignants aient recours à l'utilisation de blagues pour alléger leur approche pédagogique. « *Get light[er...] [because] jokes are a valuable teaching tool!* » Mentionnons enfin un des nombreux documents Internet, celui de Alan Meir ([ameiss@indiana.edu](mailto:ameiss@indiana.edu)) qui propose « *50 fun things for professors to do on the first day of class,* » 50 activités pour « efficacement et favorablement briser la glace ».

Le discours populaire sur le rire en éducation jouit le plus souvent de tribunes et d'une visibilité privilégiées. Discours d'ouverture, ateliers bien publicisés et souvent présentés par des jeux de mots ou des mots pour rire, la popularité du rire elle-même sert au rayonnement pédagogique du rire. Les présentateurs entament le plus souvent leur présentation par des mises en scène risibles où l'amusement personnel sert d'amorce à l'exposé des fondements didactiques du rire. Malheureusement, il advient trop souvent que les fondements ne soient qu'esquissés, pour ne pas dire esquivés, que les présentateurs leur préfèrent la présentation de produits pour stimuler une pratique du rire et de l'humour plutôt que l'exposé des travaux et études à l'appui.

### **1.1.2.2 Les pratiques didactiques du rire**

Nous avons recensé dans des publications professionnelles plusieurs pratiques du rire et de l'humour en classe. Au nombre de ces périodiques, le *English Language Teachers*, *Childhood Education* (hiver, 1983), le *Language Arts Curriculum* (février, 1983; décembre, 1984), le *Journal of Readings*, (avril, 1984), le *English Journal* (avril, 1986), le *Topic in Language Disorders* (septembre, 1986), le *Philosophy and Rhetoric* (no 4, 1986), le *Learning Disabilities Focus* (printemps, 1988), le *British Journal of Language Teaching* (hiver, 1989), et le *Teaching Professor* (août-septembre, 1997). Des revues spécialisées sur l'humour ont publié des numéros sur le rire et l'humour en classe, notamment le numéro *Humour, Science et Langage* de la revue

*Humoresque* (1993) et la revue *Thalia : Studies in Literary Humor* (1987, 1981). Le rire et l'humour ont également fait l'objet d'ateliers lors de l'*Annual Meeting of the Linguistic Society of America* (Washington, 1989) et de l'*Annual Meeting of the National Council of Teachers of English* (Detroit, 1984). Les titres des articles relevés annoncent des activités fréquemment reliées au domaine de spécialisation des revues, de la pratique langagière à la création du climat « idéal, » tout en tenant parfois un discours plus général, plaidant auprès des enseignants et des étudiants pour la nécessité du sens de l'humour.

Il existe aussi des livres dont les commentaires sont plus développés. C'est le cas notamment de la trilogie *Savoir(s) en rire* du collectif dirigé par Hugues Lethierry (1997) qui brosse un tableau de l'utilisation et de la présence du rire et de l'humour en classe. Dans ces volumes, Lethierry rassemble un éventail d'expériences qui utilisent le rire dans des contextes pédagogiques variés. Les articles sont, pour la plupart, des témoignages, des petites histoires et des appréciations de première main présentant les visions positives de praticiens. Peu d'entre eux sentent le besoin d'approfondir les tenants et les aboutissants de cette décision didactique et leurs commentaires, tel celui de Fick (1997), sont plutôt généraux :

L'enseignement austère des matières structurées et rationnelles n'est pas tout, car la faculté de savoir et de raisonner n'étant pas suffisamment dérangeante, elle ne permet pas d'adopter un comportement nouveau. En revanche, la possibilité de prendre une distance libère la langue analogique de l'hémisphère droit et cette forme d'expression conçoit et maîtrise l'image du monde. Et qui ne souhaiterait pas que l'image du monde, embellie par la ferveur créatrice et animée par la joie, montre un endroit où *les choses chantent et se donnent*.<sup>4</sup> C'est là un bel enjeu de l'éducation qui n'a pas lieu de craindre un hédonisme pédagogique. (p. 44)

Ces comptes rendus renforcent l'idée que les bienfaits retirés du rire lui-même servent les intérêts de l'apprentissage comme ceux de l'enseignement. On y évoque en même temps une certaine pression sociale en faveur de l'insertion du rire en classe. Donnons comme exemple ce commentaire de qui n'imagine pas le salut sans humour, que ce salut soit général ou pédagogique : « Tout cadre digne de ce nom préférerait possiblement, à [notre] époque, être accusé d'avoir tué et son père et sa mère [plutôt que] d'être accusé d'avoir manqué d'humour »; rire en classe, au moyen de l'ironie dans son cas, c'est « le moyen pour l'éducateur de dépasser l'aporie (la contradiction) [parenthèses dans le texte] de la pédagogie, un signe de lucidité conviviale et de conscience du terrorisme du savoir » (Clouscard, 1997, p. 248).

Ces travaux illustrent l'existence d'un discours éducatif qui encourage la présence et la pratique du rire et de l'humour en classe. Sous une rhétorique pédagogique invitante, énoncée à partir d'une variété de tribunes populaires ou semi-spécialisées, on assiste à la promotion d'une pratique qui glisse toutefois sur l'approfondissement de sa compatibilité effective avec la mission éducative, à l'aide d'une évaluation de performance claire et vérifiable notamment. Ce même discours est également présent en DLS.

---

<sup>4</sup> Les italiques ici sont de l'auteur.

### 1.1.3 Le rire et l'humour dans la classe de langue seconde

Le discours sur la présence du rire et de l'humour en classe de langue seconde emprunte aussi deux voies : d'une part, un discours scientifique et des interprétations populaires; d'autre part, une pratique active qui s'appuie sur les manuels et les activités pédagogiques.

#### 1.1.3.1 Les discours scientifiques et les interprétations populaires

C'est parce que le rire et l'humour seraient utiles directement et indirectement qu'ils se sont taillés une place remarquée en apprentissage et enseignement d'une langue seconde (AELS). Les rencontres spécialisées ponctuelles et de formation continue et les messages publiés dans les revues et les sites Internet consacrés à l'enseignement de la langue seconde comptent parmi les moyens les plus fréquemment employés pour promouvoir la pratique du rire et de l'humour en classe de langue seconde. Ce rôle privilégié est particulièrement évident dans les manuels et les activités pédagogiques proposées, soit les véhicules importants de leur utilisation en classe de langue seconde. Ce discours populaire est sensiblement de même nature que celui que l'on trouve en éducation générale.

En mars 1992, la conférence d'ouverture de la rencontre de l'Association québécoise d'enseignants de français langue seconde (l'AQEFLS) portait sur la nécessité de rire et de faire rire en classe de langue seconde. Cette conférence, intitulée *Viens faire l'humour!...*, était prononcée par un humoriste québécois qui ne tarissait pas d'éloges sur les retombées pédagogiques favorables du rire sur l'apprentissage d'une langue seconde. Il en décrivait les effets relaxants, en même temps que ses blagues et historiettes détendaient l'auditoire, donnant ainsi l'impression, sur la seule foi des rires nourris de son public, de fournir la preuve des avantages du rire en classe de LS. Plusieurs ateliers ont été offerts sur des combinaisons possibles pour le rire. Ainsi, pour Normand Gaudreault (1998) dans son atelier *Lire, rire et produire avec le sourire*, le rire convient aux activités de lecture qui seront réalisées « avec le sourire fendu jusqu'aux oreilles ». Les participants étaient invités à assister en grand nombre à cet atelier puisque « plus on est de fous, plus on rit... ». Dans un autre atelier, il était question de l'enseignement de la culture en classe de langue à l'aide de l'humour avec une insistance autant sur les propriétés relaxantes de l'humour sur le stress que sur un nouveau moyen amusant de travailler la langue. « *To reduce stress and at the same time make the teaching/learning of languages more fun [...with] tongue-twisters will [as a] focus on pronunciation, riddles [to] emphasize grammatical points.* » Signalons enfin cette courte « Note écrite » de Michel Monnot (1988) dans le numéro 215 du *Français dans le monde* :

Les mamelles de notre enseignement [sont] d'instruire et de plaire [...en cherchant à] rendre sa classe plus vivante par l'introduction d'humour, de jeux de langue, ces feux d'artifices verbaux dans le train-train quotidien et arriver par ce truchement [à] voir s'écarquiller les yeux des élèves, s'améliorer les résultats, et grimper les effectifs. (p. 59)

Ces exemples illustrent, comme dans le cas du discours populaire en éducation, l'existence d'une recommandation répandue en DLS d'inclure le rire et l'humour dans ce contexte

et expose l'absence d'un intérêt ou d'un besoin ressenti d'approfondir cette nouvelle mais très populaire pratique. Cet encouragement est d'autant plus attirant que le rire de la classe de langue est annoncé « comme partout ailleurs: irrespectueux, surprenant, complice, mais peut-être plus aussi qu'ailleurs [...] servant comme mode de relation, une position d'apprenant négociée avec l'enseignant mais aussi vécue dans le rapport avec la langue » comme le signale Bourdet dans une chronique du *Français dans le monde* (1995, p. 93). Il existerait donc une situation naturellement propice à la présence du rire en classe de langue seconde, une réalité qu'encourageraient les manuels et nombreuses activités qui font du rire leur marque de commerce.

### 1.1.3.2 Les pratiques de salle de classe dans le manuel et les activités pédagogiques

La recommandation d'employer le rire dans un manuel de langue seconde est ancienne. En 1681, un maître de langue, Jean Ménudier, publiait son *Secret d'apprendre la langue française en riant*, un manuel pour expliquer les « curiosités » de la langue française par le biais de « contes divertissants. » Dès 1635, un maître de langue huguenot, Daniel Martin, offrait aux Français et aux Allemands d'apprendre l'une ou l'autre langue à l'aide *Du Parlement nouveau ou centurie interlinéaire de devis facétieusement sérieux et sérieusement facétieux*, à propos duquel Caravolas (1995) déclare n'avoir aucun doute que l'apprentissage était amusant, « coloré et vif ». Même si cette idée de joindre le rire à l'apprentissage de la langue ne représentait pas une pratique courante, elle n'en avait pas moins été pensée et exploitée.

Il existe quelques exemples contemporains du rire dans les manuels de langue. Ainsi, *La petite grammaire pas comme les autres* de Claude Viel (1992), la *Grammaire française et impertinente* de Jean-Louis Fournier (1992) et la *Grammaire turbulente du français* de Fasolas et Lyant (1984). Ces auteurs ont en effet choisi de présenter leur grammaire de règles, d'exemples et d'exercices de façon à faire rire. Viel déclare que cette décision repose sur sa conviction « que l'humour peut capter l'attention et que le plaisir d'apprendre est possible, même lorsqu'il s'agit de grammaire » (p. 3). Sa manière de faire rire est claire : « [glisser] ici et là, quelques phrases, tantôt absurdes, tantôt loufoques, [souhaitant,] sourire en coin, l'œil moqueur, que cette Petite Grammaire joigne l'utile à l'agréable » (p. 3). Ironiques, Fasolas et Lyant (1984), proposent en préface de leur *Grammaire turbulente du français contemporain* (p. 4) que « le goût de la grammaire est inné chez l'homme [et que] conjuguer [est] son bonheur » et qu'« un livre qui pût plaire et dans lequel il sera question de ce que [le lecteur aime]: le verbe haut, le petit nom, les précieux auxiliaires et les superbes articles [conduiront] le lecteur perspicace [à découvrir] le pronom triste et le conditionnel passé antérieur parfait décomposé » (p. 4). Ils disent espérer « que dans sa vie professionnelle, l'ancien enseigné se remémore les lignes de son livre de classe et, pourquoi pas, les enseigne à son tour. » Fournier enfin, dans sa *Grammaire française et impertinente* (1992) espère au dos de couverture que les « mauvais » exemples de sa grammaire aideront à bien dire « des bêtises, des grossièretés et quelques horreurs. » Si cette façon de faire

de la grammaire inspire aux auteurs une façon de chercher à plaire, à surprendre, à attirer des élèves, à joindre l'utile à l'agréable en vue d'améliorer la performance de langue, aucun n'explique pourquoi. Or, le rire renvoie-t-il à autre chose qu'au simple plaisir lui-même? Il en est de même pour d'autres manuels qui font un usage indirect du rire comme par des dessins de type humoristique pour illustrer les notions grammaticales de la série *Le français par objectifs* de Anne-Marie Connely (2001). Ici encore, les caricatures auxquelles renvoient systématiquement les exemples sont sans équivoque quant au rire qu'ils cherchent à produire.

Ce type d'ouvrages existe aussi en anglais langue seconde (ESL) tel que le confirme la revue critique de deux manuels d'ESL : *People are Funny: Pictures for Practice Book I* de Donald Byrd et Stanley Zelinski (1987) et *Comics and Conversation: Using Humor to Elicit Conversation and Develop Vocabulary* de Joan Ashkenas (1985). Pour des manuels de base dont la vocation est de développer des habiletés multiples comme dans *People are Funny* ou de stimuler la conversation et développer le vocabulaire comme dans *Comics and Conversation*, la critique souligne que « [t]he prevailing justification for using cartoons in the classroom is their popularity [...] along with the ability of humor to reduce anxiety and enhance affinity. Humor in ESL texts, thus provides an excellent vehicle for teaching target language vocabulary and structure » (Safadi, *TESOL Quarterly*, Book Notices, 1988). Safadi ajoute cependant ceci : « the reliance on humor might prove excessive and vitiate students' sense of the material's serious underlying purpose », soulignant que la matière elle-même est laissée pour compte. « [B]ecause they offer a wide variety of cartoon situations, these books do not provide clear opportunities for vocabulary recycling [...]. » Ici encore, l'attention et le plaisir obtenus grâce à un rire didactique occupent une place plus significative peut-être que les objectifs d'apprentissage eux-mêmes.

Enfin, nous retenons que les activités de pratique langagière de type communicatif constituent des lieux particulièrement propices pour le rire. Que ce soit pour le développement d'habiletés de communication orales ou écrites, la classe de langue utilise une quantité importante de ces activités, ce qui explique qu'elles font l'objet de chroniques ou de critiques dans des revues spécialisées comme *Le français dans le monde (FDM)*. À titre d'exemples, nous pouvons proposer « *Objets inanimés, avez-vous donc une âme?* » (#221), « *La révolution en direct* » (#222), « *La culture des calembours* » (#223), « *Apprendre à rire avec le Bébête Show* » (#225), « *C'en sont des sons* » (#226), « *La fiche d'identité\_imaginaire* » (#238), « *L'horoscope parodique* » (#238), « *L'humour de ses dames* » (#246), « *Les proverbes en folie* » (#248), « *Les Ah! de Cyrano* » (#251), « *La petite annonce surréaliste* » (#266), « *Poésie absurde à la Queneau* » (#267), ou encore « *C'est parti mon kiki* » (#326). Parfois, ce sont des manuels spécialisés comme *Conversations sans fin* de George Rooks (1983) qui proposent des activités dans lesquelles il est facile de rire. Ainsi, « *Bébés sur commande* » (p. 9), « *Le programme de télévision parfait* » (p. 35) ou « *Création d'un produit et son lancement publicitaire* » (p. 67)- il s'agit ici d'un nouveau...dentifrice- stimule presque naturellement la production de blagues et, expérience à l'appui, déclenchent régulièrement des fous rires. La revue *Contemporary French*

*Civilization* propose également ce type d'activités (automne-hiver, 1985), tout comme la revue *Canadian Modern Language* (janvier, 1987). Bien que ces activités soient construites pour maîtriser un point de langue, développer une habileté langagière particulière ou simplement pratiquer une communication la plus authentique possible, elles sont avant tout porteuses d'une composante risible de premier plan.

#### **1.1.4 Conclusion**

Il a été question du rire de divertissement particulièrement prolifique dans la société nord-américaine actuelle. En vogue, ce rire déborde de son lieu traditionnel et infiltre plusieurs disciplines et professions, dont l'éducation. En faisant le raisonnement, ou le raccourci du raisonnement, que le rire et l'humour devraient aider l'acquisition de connaissances et soutenir le développement d'habiletés, le discours populaire a gagné la sphère des présentations professionnelles de type ateliers ou conférences. Or, les auteurs omettent de commenter les implications directement reliées au rire et à l'humour, considérant que le rire à lui seul suffit à signaler un succès pédagogique. Aucune mention n'est faite des recherches et des résultats, favorables ou contradictoires, sur l'utilisation du rire et de l'humour dans le contexte éducatif et en DLS. En revanche, comme il n'existe à notre connaissance aucune recherche qui ait spécifiquement porté sur la communication accrue de la LS suite à la pratique didactique du rire, la preuve reste à faire, malgré les travaux théoriques existant à ce sujet.

## **1.2 Les discours scientifiques sur l'utilisation du rire et de l'humour en éducation**

Le discours scientifique se limite le plus souvent à souligner la complexité et la subjectivité du rire et de l'humour avant de passer à leurs propriétés pédagogiques. Voyons de plus près ce qu'il en est dans les articles et des thèses en éducation et en DLS ainsi que les monographies de quatre auteurs reconnus pour leurs travaux en langue seconde soit Ellis, Larsen-Freeman et Long, Stern et Widdowsons.

Deux thèmes émergent de ces travaux à propos des propriétés pédagogiques traitées en éducation générale soit : 1) « l'humour, » les enseignants et les élèves et 2) les effets pédagogiques généraux et spécifiques de « l'humour » dans un contexte pédagogique. Alors que les articles servent de contenus aux recensions des thèses, celles-ci offrent un discours scientifique qui approfondit diverses propriétés pédagogiques du rire et de l'humour. Pour ce qui est du champ de la DLS, nous procédons dans le même ordre et pour les mêmes raisons. Quant au

contenu des monographies des auteurs choisis<sup>5</sup> à propos du rire, de l'humour et de l'apprentissage d'une langue seconde, il s'agit d'un discours théorique supplémentaire sur le rire et l'humour dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde et, de par la renommée des auteurs retenus, susceptible de servir de caution à l'utilisation du rire et de l'humour dans ce contexte.

### 1.2.1 Les articles en éducation générale sur le rire et l'humour

Le premier article remonte à 1896, dans *The American Journal of Psychology* (Goldstein et McGhee, 1972, p. 264) mais l'intérêt marqué pour ce sujet est en hausse depuis les années 70. En effet, en 1977, on a répertorié plus de 1155 articles sur des analyses empiriques et non empiriques du rire, de l'humour dans une variété de points touchant le discours de la comédie (Goldstein, McGhee, Smith, Chapman et Foot, 1977), et plus de 250 titres d'articles sur le rire et l'humour en contexte éducatif en anglais seulement. Ces recherches sont publiées dans différentes revues savantes et professionnelles: *College Student Journal*, *Contemporary Education*, *Educational Administration and Supervision*, *Educational Theory*, *Higher Education*, *Journal of Creative Behavior*, *Journal of Educational Psychology*, *Journal of Experimental Education*, *Journal of Reading*, *Peabody Journal of Education*, *Reading Teacher*, *Today's Education*, etc. Elles paraissent dans des revues spécialisées –*Humoresque* (1993)- ou dans des numéros thématiques de revues de vulgarisation scientifique- *Sciences Humaines* (1992), *Autrement* (1992; 1998), *Beaux-Arts* (1998), *Sciences et Avenir* (1998). Il existe aussi des chapitres dans des anthologies consacrées au rire et à l'humour - Goldstein et McGhee (1972), Chapman et Foot (1977), McGhee et Goldstein (1983, 1983a), et Chapman et Foot (1996). De tous ces travaux, nous n'avons retenu que les études portant sur des jeunes adultes ou des adultes, soit la population avec laquelle nous avons le plus d'expérience d'enseignement.

#### 1.2.1.1 L'humour, les enseignants et les élèves : les perceptions en fonction du sexe

Selon Powell et Andersen (1985), plus d'une centaine d'articles confirment que le sens de l'humour<sup>6</sup> ou l'humour compte parmi les traits caractéristiques du « bon pédagogue. » Ainsi, « avoir de l'humour » se classe parmi les vingt traits les plus admirés d'une liste de 555

<sup>5</sup> Ces auteurs sont éminemment reconnus dans la discipline de l'AELS: Ellis et Stern ont couvert chacun et de façon exhaustive l'ensemble du champ disciplinaire alors que Widdowson a écrit un ouvrage-clé sur l'approche communicative qui est l'approche la plus pratiquée actuellement dans les classes de LS. Larsen-Freeman et Long sont les auteurs de plusieurs ouvrages sur la DLS, particulièrement en qualité de formateurs de formateurs. Dans cette optique, ils relèvent et expliquent, forment à relever et à expliquer sous l'angle didactique toute manifestation ou intervention du maître dans son enseignement, dont des manifestations ou des outils comme le rire et l'humour. Leur préoccupation inclut la sensibilisation des futurs maîtres à, entre autres tâches, assurer qu'il existe dans l'acte didactique une réflexion voire un pont entre la théorie et la pratique.

<sup>6</sup> La plupart des auteurs de ces recherches définissent vaguement et très largement le mot humour, comme d'ailleurs l'interprétation à donner au fait de rire. Ils se rabattent souvent sur une connaissance intrinsèque de la chose, un "*We know it when we see it*" comme le souligne McGhee (1979, p. 6). Pour Gruner (1996) le mot humour est employé pour désigner « *laugh-or-smile-provoking stimuli of a good-natured sort, that is likely to be minimally offensive to the object of the laughter or smiling. It is playful poking of fun with the sole aim of amusement. It is likely to deal with the inconsequential (or the serious treated as inconsequential), the whimsical, the incongruous* » (p. 288). L'humour se résumerait et engloberait tout à la fois, tout ce qui fait rire et qui ne porte pas à conséquence. À côté de cette vaste ouverture, existe le silence ou les commentaires réduits de certaines recherches, ce qui entraîne le lecteur à appuyer sa compréhension sur son expérience personnelle, une interprétation qui tient alors plus de la croyance que de savoirs objectifs.

qualificatifs possibles pour un enseignant (Anderson, 1982). Les recherches sur les perceptions qu'ont les étudiants des caractéristiques du « bon » enseignant confirment que l'attribut « professeur qui a un sens de l'humour » est important : il occupe la septième place de soixante-deux caractéristiques (Witty, cité par Ziv, 1979, p. 44). Plusieurs travaux concluent en ce sens dont Javidi, Downs et Nussbaum (1988), MacAdam (1985), Dolce (1984), Caruso (1982), Bacmeister (1980) et Miller (1979). Quand l'âge des répondants (de 6 ans à l'âge universitaire) est pris en compte, les recherches portant sur les attributs montrent une importance croissante du facteur « sens de l'humour, » jusqu'à l'âge universitaire où il y a diminution significative (Ziv, 1979, p. 44). Outre le facteur âge, le sexe affecterait l'appréciation de l'importance de l'humour chez un professeur, les garçons considérant que le sens de l'humour est plus important que les filles, et ce, pour chaque groupe d'âge mesuré (Ziv, 1979, p. 46). On apprend qu'en général les étudiants avec un sens de l'humour sont plus à même d'apprécier celui de leur professeur (Ziv, 1987). Cette recherche souligne également que la perception des étudiants change selon la nature de l'humour employé (« *self-disparaging* » ou dépréciatif pour soi, « *other-disparaging* » ou dépréciatif pour les autres, les deux, ou sans humour). Ainsi un professeur qui emploie un humour dirigé sur les autres donne une impression de puissance. Si son humour est double, c'est-à-dire s'il est dirigé contre les autres et contre lui-même, il en résulte une impression d'attraction et d'originalité. Toutefois, les étudiants jugent que l'enseignement le plus « systématique » vient d'un professeur qui n'a recours à aucun humour. L'humour, on le constate, n'atteint pas tout le monde de la même façon.

Les recherches de Bryant, Crane, Comisky et Zillmann (1980) et de Darling et Civikly (1987) ont signalé que les professeurs masculins gagnaient en popularité et en attrait en utilisant des formes d'humour innocent voire hostile mais que seules les formes d'humour hostile ou tendancieux favorisaient la popularité des professeurs de sexe féminin. En fait, le recours à des formes d'humour innocent ou non tendancieux<sup>7</sup> se soldait chez ces dernières par une baisse de l'attraction. Ces conclusions n'ont cependant pas tenu dans une recherche subséquente (Gorham et Christophel, 1990) qui a démontré que les étudiants, non seulement perçoivent l'humour différemment selon leur propre sexe, mais que les effets de l'humour varient en fonction de ce facteur. La recherche de Downs, Manooch et Nussbaum (1988) a montré d'autre part que les professeurs qui sont récipiendaires de prix d'enseignement utilisent en fait moins d'humour que des professeurs non-récipiendaires, un phénomène qui suggère, selon les auteurs, que « *too much humour [...] is inappropriate and [that] moderate amounts are usually preferred* » (cité dans Cadman, 1991, p. 31). Il est cependant intéressant de noter que ces dernières années, lors de l'attribution de certains grands prix d'enseignement, on fait grand cas du sens de l'humour des récipiendaires comme le mentionnent certains d'entre ces prix (*2004 Teachers of Physics Award* ([www.physics.about.com](http://www.physics.about.com)) ; *Alumni Teaching Award* de la *Queen's University*

<sup>7</sup> L'humour tendancieux est un humour qui dévalue ou ridiculise et qui masque l'hostilité ou l'agression. L'humour non tendancieux est un humour dénué d'hostilité et d'agression, enjoué et innocent.

([www.alumni.queensu.ca/awards/whitley](http://www.alumni.queensu.ca/awards/whitley)) ; *Components of quality teaching in award winning faculty* (<http://www.csus.edu/ctl/index.html>).

Des recherches ont aussi étudié l'humour et la perception de la compétence des enseignants. Ainsi, Kaplan et Pascoe (1977, cités dans Zillmann et Bryant, 1983) trouvent que si un professeur se sert d'un humour sans lien avec le sujet enseigné, il est perçu comme drôle. Si son humour est rattaché à la matière, les étudiants le trouvent non seulement drôle mais spirituel. Or, seuls les professeurs perçus comme spirituels sont jugés véritablement intéressants, et seuls les professeurs hautement spirituels sont perçus comme de réels éléments de motivation. L'étude de Bryant, Comisky et Zillmann (1979) sur une population universitaire va plus loin : un professeur dont l'humour est décroché produit un effet « dévastateur » (*devastating*) sur la perception qu'ont les étudiants de son intelligence et de sa compétence. Les étudiants de cette expérience estiment qu'un professeur humoristique est en réalité sur la défensive plutôt qu'aidant. Bien que la question de sexe n'ait pas été au centre de ces recherches, la recherche montre que ce facteur joue un rôle important. Ainsi, les étudiants croient qu'un professeur masculin qui n'utilise aucun humour paraît plus honnête et plus franc, qu'un professeur, masculin ou féminin, qui ne fait pas usage d'humour et qui paraîtra, par conséquent, plus neutre et plus indifférent. Dans une recherche sur le climat et les effets de l'humour tendancieux et non tendancieux, Darling et Civikly (1987) ont relevé des répercussions liées à des stéréotypes sexuels, soit un renversement dans les perceptions de climat selon qu'un homme ou une femme enseigne en insérant de l'humour. Les auteurs de la recherche expliquent ce renversement en ces termes:

*Behavior which contradicts expectations generally causes individuals to react with suspicion and thus defensiveness. If the male teacher who is expected to behave in a domineering and aggressive fashion uses playful and silly humor, he is, in effect delivering cues which are contradictory to the expectations. Similarly, if the female teacher who is expected to be nurturing uses aggressive or hostile humor, she too is breaking social norms for expected communication behavior. (p. 28)*

Or les recherches de Gorham et Christophel (1990) portant sur les effets de l'humour sur l'apprentissage et la création d'un lien en fonction du sexe n'ont pas confirmé les résultats de Darling et Civikly (1987), notamment sur les effets qu'un humour tendancieux peut avoir sur les évaluations d'un professeur de sexe féminin. Cette recherche n'a pas non plus trouvé que l'humour des femmes et des hommes diffère de façon significative. Cependant, les étudiants impliqués dans l'étude de Gorham et Christophel montrent une appréciation distincte de l'humour selon leur sexe. Cette étude montre enfin que l'humour a un impact différent sur l'apprentissage selon le sexe des étudiants.

Quant aux retombées de l'insertion d'humour sur la perception de génie (*ethos*), Taylor (1964) a trouvé que le professeur qui offrait la version humoristique d'une présentation était reconnu comme moins génial que le professeur qui offrait une version sans humour. En guise d'explication de ce phénomène, Taylor invoquait la quantité et la nature de l'humour. « *Too much*

*humour or inappropriate humor may become the focus of the listeners' attention and cause them to lose sight of points which the humor is intended to emphasize* » (p. 364). Finalement, dans une étude sur la pertinence d'inclure de l'humour dans une présentation délibérément ennuyeuse, Gruner (1970) estime que l'inclusion d'humour rehausse l'appréciation du caractère du présentateur d'un contenu caractérisé comme « ennuyeux » au départ, mais que l'humour n'ajoute rien à cette appréciation lorsque le discours lui-même n'est pas volontairement fastidieux. Bryant, Comisky et Zillman (1979) se disent enfin convaincus que l'emploi de l'humour se fonde toujours sur un mobile.

Les recherches sur l'impact de l'insertion de l'humour par les professeurs offrent un tableau plus nuancé. Ainsi, l'humour n'est pas nécessairement une plus-value pédagogique : son utilisation donne lieu à une évaluation mitigée voire négative selon le sexe de l'enseignant et de l'étudiant. Ce serait donc le sexe des acteurs plus que le contenu de l'humour lui-même qui influencerait son impact dans une présentation. Nous passons maintenant aux effets du rire et de l'humour sur la situation pédagogique.

#### **1.2.1.2 Les effets du rire et de l'humour sur la situation pédagogique : le climat**

Les études de Soars et Soars des années 1970 ont établi qu'il n'existe pas nécessairement de corrélation entre un climat positif de classe et les résultats de l'élève, et ce malgré le consensus populaire sur la contribution du rire et de l'humour à la création d'un climat agréable, favorable « communicatif, honnête et ouvert » comme le caractérisent généralement les étudiants. Voyons ce qu'il en est dans les recherches qui mettent l'accent sur le climat de la classe, soit en considérant la dimension sociale de la classe, soit en abordant le climat dans une optique plus individuelle comme l'impact de l'humour et du rire sur l'anxiété.

Le fait de rire ou de faire de l'humour en classe favorise la dimension sociale du milieu pédagogique. À cet égard, on attribue au rire et à l'humour une augmentation de la collaboration (Mogavero, 1979), la réduction de l'anxiété liée à une situation de groupe (Smith *et al.*, 1971; McMorris *et al.*, 1985; Civikly, 1985; Ziv, 1979) et l'établissement d'un terrain de communication (Korrobkin, 1988; Civikly, 1985; MacAdam, 1985; Ziv, 1979, 1976; Mogavero, 1979). C'est ce que Martineau (1972) appelle la « fonction du consensus de l'humour » (p. 117). Selon ce chercheur, l'humour permet d'engager et de faciliter la communication et de développer des relations sociales en classe en aidant le consensus et en nivelant les différences sociales, pour autant qu'il ne s'agit pas de sarcasme ou d'une utilisation d'humour dans un climat trouble. Outre le climat qui affecte la classe dans son ensemble, il existe des recherches sur l'impact plus individuel de l'humour particulièrement la réduction du niveau d'anxiété, considérant que dans une classe, l'anxiété personnelle peut affecter le climat du groupe, le malaise des uns pouvant troubler la sérénité des autres. Pour cette raison, nous croyons intéressant de présenter ici quelques résultats.

Le raisonnement se présente comme suit : un niveau d'anxiété élevé interfère avec les facultés cognitives (Sarason, 1984) et les stratégies cognitives (MacIntyre et Gardner, 1991). Les étudiants qui sont anxieux éprouvent donc des difficultés à se concentrer sur la tâche à accomplir (MacIntyre et Gardner, 1991). Parmi les tâches les plus contraignantes à cet égard, il y a les examens. Plusieurs chercheurs (King *et al.*, 1976; Naveh-Benjamin *et al.*, 1987; Wendell et Tobias, 1983, cités dans Wagner, 1994, p. 22) ont confirmé que les étudiants anxieux ont généralement de moins bons résultats que leurs collègues moins anxieux. L'utilisation d'un peu d'humour ou de rire dans ce contexte pourrait agir comme réducteur d'anxiété, ce qui justifierait de le combiner à des tests. Cet effet anxiolytique du rire et de l'humour s'expliquerait selon Levine (1969) à partir d'une interprétation freudienne:

*Humor gives pleasure by permitting momentary gratification of some hidden and forbidden wish, while the anxiety that normally causes the inhibition of the wish is reduced. A joke or cartoon releases tension by making light of the forbidden impulse, treating it as trivial or universal. The sudden release of inhibition comes as a pleasant surprise. (p. 7)*

Les recherches sur ce point enregistrent des résultats fluctuants. D'un côté, McMorris, Urbach et Connor (1985) concluent que la présence de points humoristiques dans un examen, un examen de grammaire en l'occurrence, est sans effet sur les résultats ou sur le niveau d'anxiété. D'autres chercheurs sont toutefois plus nuancés. Ainsi, Townsend et Mahoney (1981) et Brown et Itzig (1976) ont trouvé que dans des tests comportant une dimension humoristique, les étudiants très anxieux obtenaient des résultats inférieurs aux résultats obtenus dans un test exempt d'humour et que seuls les étudiants peu anxieux bénéficiaient de l'addition d'humour dans leur examen. Weinberg (1973), repris dans Jacobowitz (1989) arrive aux mêmes constatations : les exemples didactiques humoristiques ont différentes répercussions selon le niveau d'anxiété au départ. Ils sont sans effet chez les sujets supérieurement intelligents et hautement anxieux, sans effet non plus chez les sujets d'intelligence inférieure et de basse anxiété. Par contre, ces additions d'humour nuisent aux sujets d'intelligence moyenne et hautement anxieux et ce ne sont que les sujets d'intelligence supérieure et d'anxiété peu élevée qui en tirent profit. Par ailleurs, il faut souligner que tous les étudiants, très anxieux et peu anxieux, ont déclaré que les questions humoristiques les avaient aidés à soulager leur anxiété, qu'ils avaient non seulement apprécié l'insertion des points humoristiques dans leur test, mais qu'ils en avaient retiré une impression de plus grande facilité, sans par ailleurs que ces bénéfices n'aient conduit à de meilleurs résultats aux tests.

En plus de l'explication psychanalytique de l'effet anxiolytique du rire et de l'humour, des chercheurs (Lefcourt et Martin, 1986; Morreal, 1983; Godkewitsch, 1972) avancent une explication cognitive du phénomène, précisant que c'est parce que le rire et l'humour augmentent la stimulation des étudiants qu'ils peuvent influencer l'anxiété liée à la performance aux tests. Les auteurs concluent donc à l'ajout de rire ou d'humour au matériel d'examen, l'idée étant qu'une

stimulation, surtout si elle est appréciée des étudiants, ne peut pas nuire, cognitivement du moins. Or la pratique pédagogique n'est pas faite que d'examens. Qu'en est-il de l'impact pédagogique du rire et de l'humour sur les facultés cognitives directement reliées à l'apprentissage?

### 1.2.1.3 Les effets du rire et de l'humour sur l'apprentissage

Parallèlement aux recherches sur l'impact du rire et de l'humour sur des aspects généraux (le climat) et pratiques (les tests) en salle de classe, des chercheurs ont considéré des retombées d'apprentissage plus direct, notamment sur la mémoire. L'argument avancé est à nouveau l'effet stimulateur de l'humour sur l'attention et l'éveil des étudiants. Or, les recherches, en plus de présenter des observations restrictives et non convergentes, mettent en évidence des résultats contradictoires. Les recherches de Hauck et Thomas (1972) ont d'abord montré que la mise en mémoire d'un contenu n'est facilitée ou influencée que par l'humour fortuit, c'est-à-dire un humour pour lequel il n'y a eu aucune planification de faire rire. Les recherches de Vance (1987) et Zillman *et al.* (1980) soulignent qu'un humour non relié à la matière améliore la mémoire générale. Plus tard, Zillmann et Bryant (1983) ont trouvé que, pour des adultes, un message éducatif additionné d'un humour non relié ou hors de propos ne facilite pas l'acquisition de l'information, «*[it does] not lead to any enhancement of learning* » (p.186). Kaplan et Pascoe (1977) et Ziv (1988) arrivent à des conclusions contraires. Pour Kaplan et Pascoe, seul l'humour directement relié au message pédagogique stimule effectivement la mémoire. Ziv (1988) recommande même de ne marquer d'humour que les concepts les plus importants à retenir. En effet, selon Townsend et Mahoney (1981), le niveau de stimulation peut devenir trop élevé pour des étudiants anxieux, et nuire à leur traitement de l'information. Davies et Apter (1980) montrent par ailleurs que l'utilisation d'un humour ciblé, non seulement n'affecte aucunement l'apprentissage dans l'immédiat, mais a un effet distrayant sur les points d'information voisins. Des recherches ultérieures nuanceront le propos en constatant qu'à plus long terme, cet impact négatif disparaît et que l'humour peut avoir un effet significatif sur la mémoire des points qui avaient été marqués par le rire (Zillman *et al.*, 1983; McGhee, 1980; Kaplan et Pascoe, 1977; Schramm, 1973).

Peu d'études ont considéré enfin le contenu du propos humoristique et l'impact possible de cet aspect sur la situation pédagogique. Or, omettre de considérer cette dimension, c'est écarter le lien que l'humour entretient avec l'objet d'apprentissage (relié directement; relié indirectement; sans lien avec un point d'apprentissage) qui influence l'apprentissage. Seul l'humour directement relié peut prétendre à des résultats positifs (Powell et Andersen, 1985; Hezel *et al.*, 1982; Bryant *et al.*, 1979; Ziv, 1979) et seul le légèrement amusant est aidant alors que l'hilarant interférerait avec l'apprentissage (Schramm, 1972; 1973 cités dans Zillmann et Bryant, 1983). Enfin, c'est l'humour tendancieux qui plaît le plus et qui est de fait le plus employé chez les adultes, jeunes et moins jeunes et ces effets sont plus prononcés chez les professeurs et étudiants de sexe masculin (Gorham et Christopher, 1990).

En raison de leur intérêt immédiat, les recherches publiées dans les revues savantes et professionnelles ne s'arrêtent pas à la dimension interprétative du rire et de l'humour. Ceci rend difficile de saisir les fluctuations enregistrées suite à l'insertion d'une composante humoristique dans la situation pédagogique. Passons maintenant aux travaux théoriques des recherches doctorales.

### 1.2.2 Les thèses en éducation générale sur le rire et l'humour

La première thèse remonte à 1958 (Summo) mais nous ne retenons que les thèses publiées au cours de la période qui nous intéresse, soit les trente dernières années, c'est-à-dire dans la foulée du véritable lancement de la recherche contemporaine sur le rire et l'humour avec la publication d'ouvrages importants dont ceux de McGhee (1972), Goldstein et McGhee (1972), et Chapman et Foot (1976). Nous ne retenons que les thèses portant sur une population de jeunes adultes ou d'adultes en contexte éducatif, soit la population avec laquelle nous avons le plus d'expérience d'enseignement.

Le récit de vie est la méthode privilégiée de la majorité de ces travaux et vient donc compléter le regard empirique ou pragmatique posé dans les articles.

#### 1.2.2.1 Les sujets de recherche

Les thèses retenues reconnaissent l'importance du rire et de l'humour en salle de classe. Le commentaire initial de Dritz (1983) l'illustre bien : « *[humor is] one trait essential to mastering the art of teaching [...] one of the best way to join in, to understand people, to remove stress and anxiety, to defuse conflicts, and to feel better.* » Bandes (1988) se rallie au consensus sur l'influence positive du rire et de l'humour en classe tandis que Post (1996) considère l'humour comme un « trait reconnu universellement, non seulement très désirable, mais indispensable de l'être humain » (p. 26) et y va de ce qui pourrait être interprété par certains comme une doxa : « N'est-il pas préférable d'être humoristique qu'ennuyeux? » (p. 26) Jacobowitz (1989) déclare vital le rôle de l'humour au fonctionnement des interactions et des institutions humaines. Dans la majorité des recherches, l'objectif premier est à l'avantage du rire et de l'humour : développer la culture, le perfectionnement et le raffinement du rire et de l'humour en classe (Bandes, 1988); fournir des moyens pour accroître systématiquement le rire et l'humour à l'aide d'un manuel en formation/perfectionnement des maîtres (Dritz, 1983); observer le sens de l'humour des enseignants et recueillir leurs commentaires (Cadman, 1991; Ellermeier, 1991; Spindle, 1989); passer en revue les implications sociales de cette « merveilleuse et féconde caractéristique humaine qu'est l'humour dans et sur un contexte scolaire » (Jacobowitz, 1989, p. 7). Cinq d'entre elles se fixent comme objectif l'étude d'impacts pédagogiques mesurables du rire et de l'humour : sur l'apprentissage d'une matière académique (Fleming, 1981); sur les examens comme situation éducative génératrice de stress (Phillips, 1992); sur la perception de compétence et de sociabilité

des instructeurs (Oliver, 1993); sur une classe dirigée par un enseignant humoristique (Wagner, 1994); et sur le sens de l'humour de six femmes en milieu d'instruction universitaire (Post, 1996).

### 1.2.2.2 La recension des savoirs théoriques dans les thèses

Les thèses présentent, elles, les théories interprétatives de la nature du rire et de l'humour. Les recensions des connaissances varient d'une thèse à l'autre, en longueur<sup>8</sup>, et en contenu<sup>9</sup>. À titre d'exemple, Wagner (1994), qui relève les théories dites « biologique et de l'instinct et de l'évolution, » « de l'excitation, » « de l'incongruité » et « de supériorité » (Keith-Spiegel, 1972; Lefcourt et Martin, 1986), en vient à conclure que « cet exercice interprétatif ne sert que la démonstration d'une variété théorique » (p. 24). Il lui préfère la théorie « historique » des quatre humeurs de l'Antiquité et du Moyen Age selon laquelle le rire servirait à restaurer ou à maintenir l'équilibre psychique. Cadman (1991) estime que les théories interprétatives de l'humour sont « à l'image de la nature humaine, chargée d'énergie positive et négative -contradictoire essentiellement-, ce qui rend impossible toute explication valable et impossible aussi la tâche de résumer les pièces éparpillées qui découlent de siècles passés à théoriser » (p. 25). Comme plus tard Wagner (1994), il souscrit à la complexité et la nature fondamentalement subjective de l'humour avant de déclarer que, tout bonnement : « chacun le reconnaît quand il le rencontre » (p. 17).

Convaincue que « l'humour peut changer des perspectives, défier des présupposés, traverser les limites sexuelles et politiques et transcender des ego, » Post (1996, p.17) interprète les théories les plus populaires de l'humour autour de l'idée de changement. Ainsi, selon la théorie de l'excitation-soulagement, les êtres humains se tournent vers l'humour pour modifier leur répulsion. Selon la théorie de l'incongruité, l'individu se concentre sur les aspects cognitifs-perceptuels d'un événement stressant pour arriver à déplacer à ou élargir la perception. Selon la théorie de la supériorité, Post met en évidence les sentiments de compétence, de maîtrise et d'auto-efficacité d'un farceur qui, en discréditant l'autre, trouve le moyen de se donner du courage. À la fois connexion à l'autre et court-circuit de l'autre, l'humour est, pour Post, une démonstration de force et de vulnérabilité, qui exige qu'un individu ait « le courage d'un enfant, l'esprit critique de l'adulte » (p. 25), ou, selon Dorothy Parker (1953, citée dans Post, 1996, p. 23) « *a wild eye and a disciplined eye.* » Le « royaume du sens de l'humour » est « *personal, complex, connected, courageous, tragic, risky and powerful* » (p. 63). Enfin, l'humour requiert que chacun soit en contact avec ses propres dimensions affectives, cognitives et subjectives, tout en

<sup>8</sup>D'une page et demie pour Bandes à une quinzaine de pages chez Jacobowitz, pour une moyenne de trois à quatre pages.

<sup>9</sup>Plusieurs thèses présentent des lacunes dans les ouvrages consultés pour recension. Plusieurs ont, par exemple, omis de consulter des monographies et des collectifs de recherche majeurs et disponibles, ont passé outre les classiques sur le rire et l'humour ou négligé les précis de recherche sur le rire comme celui de Keith-Spiegel. N'avoir pas lu Kant ou Descartes ou Aristote ou même Schopenhauer peut sans doute être excusé, mais n'avoir lu ni Bergson, ni Freud, ni Hobbes ni Koestler, non plus Keith-Spiegel ni aucun des collectifs soulève à notre avis des doutes sur la compréhension du rire et de l'humour.

soulignant que l'humour et l'éducation sont des actes sociaux dans lesquels il faut parler pour rire comme pour apprendre (p.70).

Ellermeier (1991) reprend la thèse de McGhee (1979) selon lequel l'humour est « une sensibilité et une appréciation du comique, du risible, de l'absurde, de l'incongru de certains événements » (p. 9). Elle y voit une combinaison d'incongruité, de communication et d'affectif conductrice de retombées sociales favorables. Distinguant le rire et l'humour, elle relie le rire à la tension, à la douleur et au stress, et l'humour à la peur, à la colère et à l'ennui. Elle souligne également que le rire, une réaction physiologique, a un impact et des bénéfices physiques, affectifs et cognitifs alors que l'humour, une expérience très valorisée dans la société actuelle, relève de l'expérience cognitive, étant un « *brain first phenomenon* ».

Bandes (1988) insiste elle aussi sur le cognitif afin d'expliquer le « comment » de l'humour. À cette dimension, elle ajoute une dimension psychanalytique, soit le « pourquoi » de l'humour, qu'elle considère avant tout comme un « jugement amusé d'une réalité, [...une] attitude esthétique amusante qui ne se concentre pas sur le travail » (p. 10). Pour Bandes, ce jugement est le produit de la pensée critique qui privilégie non seulement la créativité et l'apprentissage, mais répond à l'ennui en classe, soit la cause principale selon elle, du décrochage scolaire. Phillips (1992) enfin, conçoit l'humour comme une activité cognitive particulière (c'est-à-dire qui n'est pas universelle), plus qu'une réaction physiologique, centrée sur une émotion activement impliquée dans la réévaluation d'une situation stressante. Jacobowitz (1989) conçoit l'humour comme une composante structurelle de la personnalité qui ne se manifeste que dans un contexte social et c'est cette dimension sociale de l'humour comme véhicule de communication qui retient son attention. Ce faisant, il s'appuie sur la théorie de Bergson (1985) pour qui « le rire [doit] avoir une signification sociale » (p. 7). L'humour est en somme « un phénomène cognitif qui dépend de facteurs affectifs et facteurs sociaux » (Jacobowitz, 1989, p. 14), formant un tout lié qui détermine l'intensité de l'expérience globale et de l'investissement émotif. Dans ce contexte social, l'humour contribue à équilibrer les attentes sociales et les exigences psychiques toute en encadrant et en maintenant les relations au sein d'une institution sociale.

Cette recension confirme les difficultés inhérentes à toute interprétation de l'humour et du rire. Elle s'avère trop souvent simplifiée bien que les jalons retenus soient porteurs. La dimension interprétative la plus souvent soulignée est celle du domaine cognitif, à laquelle se greffent, les dimensions affective, sociale et communicative. Il est également fait mention de la dimension physiologique, surtout en relation avec le rire mais il arrive aussi que l'on attribue à l'humour un lien avec cette dimension particulière, mais cette dernière est la moins fréquemment mentionnée. Leur traitement descriptif, voire intuitif, explique la compréhension partielle qui en découle. Selon Smadja (1993), une compréhension exhaustive du rire et de l'humour exige l'analyse concertée de ces composantes. Voilà l'étude que nous nous proposons de mener.

### 1.2.2.3 Les recherches de type expérimental

Trois thèses reposent sur des recherches empiriques. Celles de Phillips (1992) et de Oliver (1993) se sont tenues en laboratoire alors que Fleming (1981) a mené une expérience sur le terrain. Si, comme le fait remarquer Legendre (1993), les recherches en laboratoire offrent la possibilité de « vérifier une relation de cause à effet et assure[nt] un coefficient de sécurité plus élevé que la divination ou l'observation » (p. 1081), leur validité interne est affaiblie en raison de la difficulté d'obtenir les conditions expérimentales idéales. Ces travaux confirment à leur tour la complexité avouée au départ de l'entreprise et infirment, en partie du moins, tout comme les travaux recensés plus haut, l'hypothèse qui veut que le rire et l'humour soient des outils didactiques positifs.

Dans la recherche d'Oliver (1993), les individus avec un plus grand sens de l'humour rapportent moins d'effets négatifs du stress alors que les réponses situationnelles humoristiques n'affecteraient pas de façon significative la détresse psychologique et physiologique immédiate causée par un facteur stressant immédiat (les examens) d'individus dotés d'un grand sens de l'humour comme de ceux qui ont un faible sens de l'humour. De plus, les femmes ont moins souvent recours à l'humour en situations de stress. Toutefois, suite à une recherche comparative de sujets très anxieux et peu anxieux basée sur trois types de « préparation humoristique » (générale, neutre et ciblée), les résultats de Phillips (1992) montrent « qu'il pourrait y avoir (*there could be*) » un lien en faveur de la présentation humoristique de type général, notamment chez les femmes anxieuses alors que les hommes anxieux y sont demeurés imperméables. Et ce, en dépit du fait que ces deux groupes ont reconnu le caractère drôle du matériel et manifesté des signes d'amusement lors du traitement.

Les résultats des examens suite au traitement humoristique ne permettent pas de relever une amélioration qui soit reliée aux types de préparation sur des sujets très anxieux, bien que ces derniers aient dit s'être sentis moins anxieux suite au traitement humoristique. À cet égard, Phillips (1992) rappelle les données connues<sup>10</sup> sur l'anxiété aux examens pour souligner le caractère multidimensionnel d'une situation de test et, partant, la difficulté de saisir les effets d'une intervention humoristique, elle-même complexe. Il propose donc une série de mesures méthodologiques pour renforcer le cadre expérimental de l'humour et du rire - mesurer la gaieté et l'amplitude du rire - avec la réserve que l'appréciation de ce qui est humoristique peut être faussée par la présence de « complices amusés. »

<sup>10</sup> On sait que l'anxiété emprunte plusieurs formes. Or, si l'humour peut avoir un effet sur la dimension affective d'un individu, il est possible qu'il ne touche pas la composante cognitive d'inquiétude présente en situation de test, à savoir l'inquiétude cognitive sur la performance elle-même. Selon Morris et Leibert (1970, cités dans Phillips, 1992), cet aspect est reconnu comme le facteur le plus important dans les situations d'anxiété face à un test, et il faut sans doute, selon Phillips, plus que 15 minutes de traitement humoristique pour infléchir cette tendance, la performance à un test étant plus difficile à modifier que l'état émotif déclaré par un individu. Morris, Davis et Hutchings (1981, cités dans Phillips, 1992) ont également trouvé que les facteurs reliés à l'anxiété dans une situation de stress ne compteraient que pour moins de 10% dans la performance elle-même.

Un moyen de contrer les effets de ces soi-disant complices serait, selon Oliver (1993), de conduire l'expérience en milieu naturel. Plus compliquées à mener, les recherches de ce type sont moins fréquentes. Seule une thèse, portant sur l'humour comme stratégie d'enseignement dans des classes d'Histoire américaine, optait pour cette approche (Fleming, 1981). Cette recherche mesurait les effets de l'humour sur la perception qu'avaient des élèves de l'enseignant, de la matière et de l'environnement pédagogique. Elle mesurait aussi l'effet direct du rire et de l'humour sur la mémoire, à court et à long terme. Il appert qu'un environnement naturel est tout aussi multidimensionnel et par conséquent sans impact sur les résultats.<sup>11</sup> Fleming conclut que l'humour n'ajoute rien de significatif à la perception que les élèves ont de leur enseignant, de la matière ou de leur classe, pas plus qu'il ne contribue à l'apprentissage de faits ou de concepts, et ce malgré la durée de l'étude et son déroulement en milieu naturel. Fleming fera également remarquer que si les élèves peuvent montrer qu'ils réagissent favorablement à un enseignant qui les fait gentiment rigoler, il est possible qu'ils ne soient pas du tout en train d'apprendre la matière qui leur est enseignée.

Phillips (1992) conclut sur la nécessité d'étudier spécifiquement l'humour et le rire avant d'être à même d'en saisir les retombées : « *Failure to understand the nature of humor in its stress-moderating function, the role of individual differences in sense of humor, and the contexts in which humor may have its optimal effectiveness for moderating stress may lead to unrealistic expectations for the utility of humor as a coping mechanism* » (p. 110). Les résultats des recherches de type expérimental s'avèrent tout aussi ambigus que les travaux présentés plus haut.

#### 1.2.2.4 Les recherches de type qualitatif

La recherche qualitative s'intéresse avant tout aux significations que l'individu accorde à son expérience personnelle, ce qui convient bien à l'observation d'une « manifestation aussi hautement subjective que le rire et le sens de l'humour », tout comme le « milieu naturel » sied à la dimension spontanée du rire et de l'humour en classe.

Sept des thèses répertoriées empruntent les méthodes de la recherche qualitative en plus d'une recension de la littérature toujours, elle, orientée en fonction de la problématique du chercheur. Il advient le plus souvent que le volet qualitatif prenne le dessus au détriment du volet théorique. Ce traitement qualitatif ne réussit toutefois pas à clarifier - guère plus que le traitement

---

<sup>11</sup> Sa recension des écrits se présente comme quatre listes de recherches qui font tour à tour le point sur 1) la nature de l'humour, 2) le lien entre l'humour et les caractéristiques personnelles, 3) la valeur de l'humour comme stratégie d'enseignement et enfin, 4) la réponse des élèves à l'utilisation de l'humour. Seuls les troisième et quatrième points seront considérés dans sa recherche. Dans les recherches sur la valeur de l'humour comme stratégie d'enseignement, l'analyse des données sur les effets de l'humour révèle des résultats non concluants même si l'utilisation de l'humour peut parfois capter l'intérêt des élèves selon Mogavero (1979) et Parsons (1977), mais pas à tout coup comme le soulignent Markiewicz (1972) et Chapman et Foot (1976). Quant à la couverture du quatrième point, la réponse des élèves à l'utilisation de l'humour en classe, les recherches de Witty (1950), Charters (1951), Dresser (1967), Wells (1974), Parsons (1977), Check (1979) et Mogavero (1979) rapportent toutes des résultats concluants, que ce soit au niveau de l'appréciation par les élèves, l'atmosphère détendue et joyeuse, le plaisir des élèves, l'élimination de barrières et la stimulation de la communication.

empirique - les implications pour une stratégie pédagogique informée. On y voit par ailleurs l'influence du discours populaire sur le rire et l'humour.

#### **La thèse de Bandes (1988)**

Bandes (1988) étudie l'humour comme instrument de motivation possible à l'apprentissage et soutient que la capacité humoristique d'un individu, évaluée grâce à des taxonomies d'inspiration piagétienne (McGhee, 1971; Tamashiro<sup>12</sup>, 1979) est étroitement liée à son développement. L'auteur propose une série d'activités humoristiques modèles adaptées aux différents niveaux de développement. Elle est la seule à présenter en détail la première thèse sur le rire en classe, la recherche de Summo (1958), et insiste à son tour sur l'importance d'utiliser un humour qui, en lien immédiat à la situation d'apprentissage (*relevant to the immediate situation*), agira comme facteur libérateur de tension et autorisera par le fait même une meilleure disponibilité pour l'apprentissage.

#### **La thèse d'Ellermeier (1991)**

Ellermeier (1991) étudie, elle, les convictions et les perceptions d'enseignants qui disent employer l'humour et le rire en classe afin de déterminer si l'utilisation de l'humour auprès d'apprenants adultes est liée au désir de favoriser l'apprentissage. Pour ce faire, elle pose cinq postulats tirés des résultats des travaux de McGhee (1989), Korobkin (1988), Goodman (1983), et Warnock (1988) [cités par Ellermeier, 1991, p. 32]. Ils sont les suivants : le sens de l'humour est une caractéristique prisée par toutes les cultures et tous les groupes d'âge; l'appréciation de l'humour est avant tout une appréciation intellectuelle (*brain first phenomenon*) mais aussi attentive, visuelle ou auditive; chez les apprenants adultes, l'humour joue un rôle rassembleur qui accroît l'interaction; l'humour calme l'anxiété des élèves tout en stimulant leur attention et leur motivation, leur participation et leur satisfaction d'apprendre plus que ne le feraient « les notes, les menaces, la difficulté de la matière ou tout autre objectif scolaire à long terme »; l'humour peut rendre plus créatif, sans être garant que les étudiants travailleront plus fort (Zemke, 1991, cité dans Ellermeier, 1991, p. 146).

Le choix d'utiliser l'humour est avant tout personnel comme en témoignent les propos des enseignants : « J'utilise le rire parce que j'aime rire... Je l'utilise parce qu'il me donne de l'énergie, l'énergie de poursuivre... Je ne m'en priverais pour rien au monde » (p. 179), jusqu'à des « J'ai absolument besoin de mettre du rire dans mon enseignement ». (p. 230). Tous se disent maîtres de leur sujet ainsi qu'habiles dans leur utilisation de l'humour et convaincus de ses bienfaits. Il s'agit là d'un désir « naturel et universel ». Le côté provocateur de l'humour leur sert de tremplin. Ils assurent par ailleurs que l'humour qu'ils emploient se rattache au sujet enseigné, mais que cette focalisation ne les a jamais obligés à quelque dilution que ce soit du contenu humoristique. Ils n'hésitent pas à recourir, au besoin, à un humour sarcastique, sexuel ou

---

<sup>12</sup> Dans son article, *Humor as a threat-reducing agent in the learning situation*, (1958, cité dans Bandes, p. 59), Tamashiro identifie 5 stades au déploiement de l'humour, soit le présocial/symbiotique, l'impulsif, l'auto protecteur, le conformiste et le consciencieux.

blasphématoire qui témoignerait d'une « ouverture » de leur part. S'ils jugent que l'humour fonctionne mieux si les adultes apprenants sont doués, ce facteur, ni les étudiants en général d'ailleurs, n'influence pas leur décision. Quant aux étudiants consultés, ils disent apprécier les pointes humoristiques de leur enseignant mais non l'utilisation soutenue de l'humour qui mène à la surenchère.

#### **La thèse de Cadman (1991)**

Cadman propose un modèle d'utilisation de l'humour et du rire en classe, fondé sur les commentaires d'enseignants tout en s'interrogeant sur la fiabilité de ces « savoirs » instinctifs. Son étude des « systèmes de croyances » des enseignants mène aux constats suivants : les enseignants croient que l'humour est avant tout affaire de perception et non de connaissance objective, perception fondée sur leurs propres expériences. Malgré les difficultés à bien saisir la nature de l'humour, les enseignants optent pour cette pratique car ils y voient un outil puissant. Ils en soignent donc le contenu, la forme, l'utilisation et le « *timing* » (synchronisation). Les enseignants estiment être en mesure, à partir de leur « sens commun » (*commun sense*), de bien jauger leurs étudiants et le climat en classe. Il n'en demeure pas moins que leurs décisions didactiques humoristiques se prennent sur le vif, sauf pour l'humour qui vise à transmettre des savoirs précis. Les enseignants déclarent que les bénéfices en sont nombreux : mémoire accrue, soulagement de l'anxiété reliée aux examens ou à certaines tâches et création d'un climat de salle de classe favorable.<sup>13</sup> Si l'humour ne fait pas partie du programme scolaire lui-même, il compte au nombre de leurs outils de communication. Enfin, toute forme d'humour n'est pas toujours appropriée, ni toujours bonne. Ainsi, un humour pour viser à imposer une supériorité, distraire gratuitement (changer une classe en cirque), ou encore pour excuser ses propres erreurs, n'a tout simplement « pas sa place en salle de classe. »

La cueillette des impressions des enseignants donne lieu à un outil de synthèse, soit des listes d'énoncés qui peuvent servir à l'usage d'enseignants désireux d'utiliser l'humour en classe.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Il est clair, pour les enseignants interrogés, que l'humour agit soit comme lubrifiant ou irritant d'un environnement social, ce qui en fait un élément dynamique, à la fois affecté par le contexte et affectant le contexte.

<sup>14</sup> Cadman propose, entre autres, un code de comportement humoristique à partir d'un « jugement judicieux et réactif, » quand l'enseignant est à l'aise et qu'il sent que les élèves peuvent bénéficier de cet artifice. Il avertit qu'un sujet sérieux ne prête pas à l'humour, que l'humour peut avoir des répercussions négatives et que le sarcasme n'a pas sa place en classe, ce qui n'empêche pas cette forme d'humour de surgir intentionnellement ou non dans des moments « d'intense émotion négative. » On y souligne l'importance de savoir faire la différence entre ses préférences personnelles en humour et une utilisation appropriée. Percevant l'humour comme un attribut désirable, ce modèle l'associe à un enseignement efficace. Enfin, le modèle attire l'attention sur le fait que l'humour varie selon les sexes, les femmes ayant apparemment plus souvent recours au sarcasme et les hommes initiant plus fréquemment des pointes d'humour. Les classes mixtes forcent donc les enseignants à moduler leur type d'humour. Quant au rôle qu'on lui attribue, en classe, il est d'abord lié à un certain continuum de manifestations. Il agit notamment pour créer un climat, de diriger l'attention et influencer l'apprentissage lui-même, sans que Cadman (ou ses participants) ne jugent à propos de préciser à quels égards. Les enseignants perçoivent finalement que le fait d'utiliser de l'humour en classe peut avoir une influence sur la transmission des connaissances, en particulier pour promouvoir les discussions, illustrer le sujet, introduire des études multiculturelles, augmenter l'attention, simplifier le contenu et aider dans la définition et l'explication de termes et de concepts. L'humour dans une classe ne peut s'employer sans bien connaître le niveau de développement cognitif des élèves, leur maturité et ni être sensible à la « chimie » de la classe. Les décisions d'employer l'humour sont basées sur des savoirs qui évoluent. Les décisions d'employer l'humour pour conditionner l'apprentissage se prennent dans le feu de l'action alors que celles que l'on souhaite directement au service de l'apprentissage se prennent avant la tenue de la classe. Les décisions d'employer l'humour sont interactives et basées sur des indices d'observation de comportement et de jugement de ce qui est approprié.

Cadman considère que sa contribution aura été d'étudier l'humour sur le terrain, même si ses travaux reposent uniquement sur les points recueillis :

*Future studies must concentrate on the relationship between teacher and student as it relates to the use of classroom humour. Students [...] need to provide their perceptions of how teacher-initiated humour is received to [...] refocus on those affected by teachers' use of classroom humour. (p. 157)*

#### **La thèse de Spindle (1989)**

Spindle estime que ce qui importe vraiment dans l'examen de l'humour d'un professeur, ce sont les perceptions des étudiants à l'égard de cette pratique, au demeurant souhaitable selon eux. À partir du moment où les étudiants interrogés (et tous les étudiants de toutes les recherches répertoriées) accordent une valeur importante au sens de l'humour d'un professeur, Spindle propose l'hypothèse que ces derniers apprécieront un professeur qui en fera usage. Or, cela suppose qu'on admette qu'une situation ou un commentaire n'est humoristique que dans la mesure où le public le juge tel : « *The final judgement rests with the audience.* » Spindle met donc l'accent sur la perception étudiante afin de dégager la perception de compétence (*ethos*) et de sociabilité qui s'en dégage en lien avec le sexe de l'enseignant, le type d'humour employé (tendancieux ou non tendancieux) et les conditions d'emploi, à savoir relié ou non relié à l'apprentissage.

Rappelant dans sa recension la complexité - « *extreme* » - de l'humour ainsi que de la dynamique de classe, Spindle juge avoir réussi une cueillette adaptée, fiable et significative en situation artificielle. Le but de cette recherche étant de cerner la perception de compétence et de sociabilité associée à l'utilisation de l'humour, elle reconnaît les difficultés à surmonter compte tenu de « la popularité et la complexité de l'humour. » Dans le cadre de son expérience, les groupes écoutaient un message enregistré visant à établir la compétence et la sociabilité de l'acteur-instructeur. La leçon était ensuite visionnée sur bande vidéo. Chaque « instructeur/trice » employait un humour lié – ou non – à l'apprentissage. Malgré le soin apporté au déroulement de l'étude, les résultats ne sont pas probants : « *under conditions of high credibility, use of all combinations of type (tendentious and non tendentious) and conditions (related and unrelated) of humor resulted in decreased perceived competence and sociability for both the male and female instructor* » (Spindle, 1989, p. 125). Spindle estime donc que les futurs travaux devront se dérouler en milieu naturel afin de mieux cerner les effets de l'humour sur la perception étudiante de la compétence et la sociabilité de leur professeur, soit une facette de la dynamique de classe que Spindle n'aborde jamais. Dans une thèse intitulée *Teacher-initiated humour; You must be joking: A naturalistic case study*, Wagner (1994) s'est intéressé à cette question.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Wagner dit avoir mené sa recherche en milieu naturel en réponse aux « lamentations » de Ziv (1988) sur le fait que trop de recherches sur l'humour pédagogique se situent dans « des environnements artificiels [...], éloignés de la réalité de la salle de classe » (p. 13).

### **La thèse de Wagner (1994)**

Wagner est d'avis que l'humour engagé par un professeur joue un rôle constructif sur la mémoire et la compréhension des objectifs pédagogiques. Son étude de cas se veut un portrait (*a snapshot*) des effets d'un humour engagé directement par le professeur en classe. Afin de le brosser, il a recours à des entrevues, des notes de terrain, des questionnaires, un enregistrement audio de salle de classe, des entrées de journal pour enregistrer des événements, des interactions et des arrangements de tous les participants. Cette observation minutieusement documentée ne confirmera que partiellement l'hypothèse du rôle constructif de l'humour, en particulier en ce qui a trait à la motivation et à la création d'un climat détendu. En effet, un nombre significatif d'élèves perçoit l'humour de l'enseignant comme une perte de temps, un frein à la participation et un agacement qui fragilise les relations conviviales. Wagner explique ces résultats par la trop grande fréquence des insertions de l'humour. « *Humor is like medicine. Taken in its correct dosage it can 'cure' the illness but if too little is taken the illness remains and if too much is used the medicine may become toxic to the body* » (Wagner, 1994, p. 113). Il reconnaît également qu'une seule étude de cas limite l'interprétation et que de futures recherches devront mettre en évidence une approche « holistique », y compris notamment l'humour des enseignants en dehors de la classe. Wagner reconnaît par ailleurs qu'il serait également avantageux d'étudier l'humour des étudiants, et d'en observer les impacts en situation de classe. L'étude qui suit est la seule, à notre connaissance, à porter sur l'humour des étudiants (Post, 1996).

### **La thèse de Post (1996)**

La thèse de Post (1996) a pour but de comprendre l'hésitation des femmes face à l'humour dans « des situations qui, comme une situation universitaire, pourraient corriger l'image des stéréotypes de féminité telles la compassion, la soumission et l'empathie. » (p. 5) Cette thèse au cadre théorique féministe se penche sur l'expérience de six femmes de retour aux études universitaires. Les situations personnelles recueillies par le biais de questionnaire et d'entrevues individuelles sont ensuite mises en commun puis discutées dans des *focus groups* où les participantes commentent et interprètent l'accueil réservé à leurs expressions humoristiques en classe. La recherche traite aussi de l'utilisation péjorative de l'humour à l'égard des femmes, soit des « réactions et des comportements ouvertement abusifs de la part des instructeurs » qui affichent notamment « un dénigrement subtil, [interprètent] l'humour comme une perte de contrôle, ou simplement [refusent] de reconnaître la présence d'un traitement humoristique » (1996, p. 71). Les participantes avouent aussi hésiter à recourir à l'humour dans des milieux qui, comme celui du travail, sont composés de groupes mixtes, impliquent des figures d'autorité ou une situation de mentorat. Ces « risques » n'entravent pas leur confiance dans l'humour pour affronter les situations stressantes de la vie, nombreuses dans leur condition de femmes de retour aux études. Elles y voient un exemple de ce qu'elles disent être le « destin » des femmes, surtout dans des « contextes de nature aussi patriarcale que l'université. » C'est là une situation qui, selon Post, ne changera qu'à partir du moment où

*all educators [will] open their minds, hearts and spirit to the multidimensional realm of adult women learners by facing their own apprehension of losing control over the learner, [quand ces derniers comprendront enfin cette population d'étudiantes] in their desire and capacity to un-learn, re-learn, energize and transform their sense of humour in combination with an evolving sense of self. (p. 74)*

Selon Post, cette habileté manque dans la formation des professeurs et elle recommande que tout instructeur/trice y soit formé(e) avant d'entrer dans la profession (p. 73). Dritz (1983) vise à combler cette lacune avec son manuel sur l'humour didactique.

### **La thèse de Dritz (1983)**

Dans sa recherche intitulée *The role of humour in teaching*, Dritz entreprend d'écrire un manuel sur les bienfaits de l'humour en classe, pour des enseignants en formation et d'expérience. Les observations recueillies dans le cadre d'une recherche-développement, qui rassemble aussi les connaissances nécessaires à la rédaction du manuel, viennent valider son hypothèse de départ. En effet, les sujets interrogés sont unanimes à souhaiter que l'humour soit présent en classe à titre d'outil qui interpelle l'individu humain tout en étant rassembleur et porteur de cohésion au sein du groupe. Les bienfaits énumérés par Dritz répondent aux besoins de tout enseignant : « *Agility of mind, [...] intelligence and creativity or relating unlike things and events, relieving boredom, working off excess energy, reducing frustrations, balancing overseriousness, and relaxing tensions and anxieties* » (Dritz, 1983, p. 8). Plus qu'un outil direct d'apprentissage, l'humour pour Dritz, est au coeur même de l'éducation, et à ce titre, il devrait être introduit en classe dès le premier jour.

Cette recherche novatrice structure le savoir autour de l'humour. Dritz juge « trop théoriques » et donc « moins valables » les savoirs sur la nature de l'humour et leurs retombées. En effet, selon lui, ces écrits sont « trop complexes parce qu'il y était fait mention de trop d'auteurs et de chercheurs dans le domaine. » Dritz vise aussi à intégrer l'humour à la formation des maîtres. Si le défi est de taille pour les enseignants débutants, il estime que la « clientèle » de choix de son manuel, ses véritables utilisateurs, est celle des enseignants de métier. Pour ceux-ci, une utilisation guidée et organisée de l'humour se traduirait par des retombées positives sur la motivation, le renforcement des concepts, l'apprentissage et le développement de la pensée divergente et de la créativité. Une telle approche assurerait de plus une meilleure gestion de classe, la réduction de la tension et de l'anxiété liées à l'apprentissage, le maintien de l'intérêt et une perception générale plus favorable. Toutefois, ces retombées n'ayant pas été vérifiées, il demeure impossible de savoir si les mérites annoncés pourront se concrétiser. « L'avenir du manuel saura les confirmer, » d'annoncer Dritz (1983, p. 175).

### La thèse de Jacobowitz (1989)

La recherche de Jacobowitz porte sur la fonction sociale de l'humour et la nécessité de l'intégrer à la pratique scolaire<sup>16</sup>. Elle vise donc à en observer et en dépister les manifestations au sein de la classe car ce sociologue de l'éducation s'intéresse avant tout à la « manifestation d'un fonctionnement des institutions sociales, » soit leur « *functioning, malfunctioning or nonfunctioning* » (p. ii). L'impact sociologique de l'humour est étroitement lié à la situation à laquelle il contribue et met en jeu le rôle stratégique de l'humour en tant que mécanisme de défense et d'adaptation en activité au sein d'un groupe.

S'inspirant de Freud, Jacobowitz définit l'humour en tant que exutoire (*safety valve*) à un dérèglement social qui met en jeu les dimensions psychiques d'un être humain qui cherche à maintenir un noeud de relations au sein d'une institution. L'humour constitue donc « une réponse appropriée à une situation immédiate dans un cadre qui s'adapte aux propriétés normatives de circonstances sociales plus générales » (p. 61). L'humour dépasse la simple réaction : il est déterminant et interpelle à la fois le Sujet et le social. Ce faisant, il relève de l'interactionnisme symbolique qui vise à « découvrir les intentions et les motifs, les différentes constructions du sens ou des définitions des situations, les règles cachées qui guident le comportement » (p. 341). L'être humain a donc recours, au besoin, à son vécu antérieur et ce même dans le moment éclair qui sert de contexte à l'humour :

*That under certain circumstances, these same human beings, find it funny when a social phenomenon threatens to break down into the elements out of which they had previously organized it. [...] humor serves [then] to indicate how human beings react to the potential disorganization of their world. Humor is what saves the integration of the subject from potential disintegration of the object by distancing the former from the latter. (p. 97)*

Selon Jacobowitz, la rencontre de la classe en tant qu'institution et du Sujet constitue le fondement de la réponse humoristique (p. 336). De là sa nature ambivalente qui en fait un puissant outil de communication (une réponse appréciative du changement) tout en fournissant une porte de sortie advenant que l'humour ne fonctionne pas. Les commentaires de Kane (1977), repris par Jacobowitz (1989, p. 29) sont explicites quant à cette porte de sortie qui aide à comprendre la sécurité générale d'une réponse humoristique devant un déséquilibre de la vie, tout en exposant certains de ses avantages sociaux en tant que moyen de communication et de cohésion sociales.

Réagir par l'humour à une situation, c'est se servir d'un moyen sécuritaire pour divulguer ses intérêts et ses tabous, tout en testant les valeurs et les intentions des autres. C'est une tactique de désengagement qui permet à l'émetteur de se dissocier de la responsabilité d'une action précédente. C'est un mécanisme pour sauver la face qui aide à préserver son identité après un incident embarrassant. C'est aussi une tactique de démasquage qui

<sup>16</sup> Il s'insurge surtout contre le fait qu'on le réprime systématiquement parce que, comme c'est souvent le cas pour l'expression naturelle de l'affection, il est perçu comme une menace à l'ordre établi. Or, pour Jacobowitz, « il existe en classe des besoins de chaleur et de support, la nécessité de soulager son anxiété et de se sortir des embarras de la vie en communauté qui font partie intégrante du quotidien des acteurs de la scène éducative » (p. 246). Dans ce contexte, l'insertion de l'humour en classe, voire la simple autorisation de sa présence, encouragerait la confiance et la coopération si utile et nécessaire à des interactions efficaces et à des résultats éducatifs améliorés.

révèle l'hypocrisie et les prétentions des individus, des groupes, des institutions et des idées. C'est enfin la possibilité de s'insinuer de façon sécuritaire dans les bonnes grâces de plus puissant que soi. (traduction libre, p. 119)

Jacobowitz met en garde contre une pratique aveugle et ce surtout en milieu scolaire. Ainsi, il souligne que l'impact de l'humour en classe n'est pas aussi concluant que pourrait le laisser croire l'engouement actuel des enseignants : il prône donc une retenue certaine dans son utilisation en classe. « [*If there is a greater recall of the humorous examples and no significant difference in overall test scores [specifically on what is to be learned], the introduction of humor might be considered somewhat inefficient if not intrusive.* » (p. 122) L'auteur nous met en garde contre des conclusions écourtées qui négligent les retombées négatives sous prétexte que l'humour ne peut heurter les étudiants et qu'il rend l'effort soutenable. Il renvoie aussi aux résultats de l'étude de Markiewicz (1974, cité dans Jacobowitz, 1989, p. 319) : l'humour intégré ou ajouté à un message persuasif ne renforce pas toujours l'effet de persuasion recherché et ses effets sur la compréhension et l'évaluation de base d'un message sont, au mieux, inconsistants, et carrément nuls sur la mémoire. Malgré leur influence certaine, les succès de l'humour et du rire tiennent le plus souvent de l'anecdote et du hasard. L'introduction de l'humour en classe aura assurément une influence et si elle comporte une part de risques, les bienfaits sont nombreux pour ce milieu que Jacobowitz décrit comme rigide et même coercitif. En effet, l'humour « réduit les effets tragiques qui découlent de l'application de règlements contraignants, du manque d'espace privé, de l'autoritarisme, [et...] crée un environnement consensuel plutôt qu'abrasif. » (traduction libre, p. iv)

Selon l'auteur, les futurs travaux devraient porter sur les questions suivantes : le lien entre l'humour et les rôles sociaux; la nature des relations entre ceux qui s'échangent des blagues; le contexte et les règles de la performance humoristique; les analyses conversationnelles de l'humour et du rire; l'humour dans la culture de groupe, y compris les groupes de référence; l'humour et les relations ethniques; l'humour et le contrôle social. Il souhaite une meilleure définition du rire et de l'humour afin de les différencier, et des observations directes pour comprendre comment l'humour est effectivement utilisé. Il se montre également intéressé par des recherches sur le rôle possible de l'humour dans le curriculum vu le succès qu'il semble assurer aux professeurs qui l'emploient. Il mentionne également le besoin de se pencher sur la place de l'humour dans la cohésion d'un petit groupe. Il soulève la nécessité d'approfondir les variables déjà soumises par Davies et Apter (1980) pour l'utilisation de l'humour dans un contexte scolaire. Parmi celles-ci, on trouve : les types d'humour; sa pertinence; l'à-propos et la synchronisation d'une insertion humoristique; la quantité d'humour; le médium humoristique lui-même; les conditions de groupe en comparaison avec les conditions individuelles; le rire manifeste. Il souligne enfin la nécessité d'étudier les facteurs « écologiques » en jeu ou affectés par l'humour, soit la prise en compte des multiples contextes (interpersonnels, sociaux, physiques) entourant la manifestation. Il suggère aussi l'étude des interrelations établies entre le Sujet et la triade Objet-

Milieu-Agent. Jacobowitz s'intéresse avant tout à la condition humaine, et sa contribution à la connaissance demeure importante mais incomplète, même pour lui-même, si l'on en juge à la citation de La Fave (1972) : « *the essence of humour still awaits its discoverer* » (p. 209) reprise en toute fin de travail par l'auteur (1989, p. 414).

Les recherches de type qualitatif mettent en jeu le vécu ainsi que les perceptions, les opinions et les croyances des acteurs en classe. Il y a donc lieu de comprendre la réticence manifeste à procéder à des analyses critiques du rire et de l'humour. Nous avons également noté que le survol théorique du rire et de l'humour est trop souvent limité à une lecture étroite de la problématique. Les survols théoriques sont donc rarement exhaustifs. Le type de connaissances qui en résulte, pour juste ou descriptif qu'il soit en général, demeure de portée réduite. Ces lacunes sont trop rarement compensées par un discours informé des enseignants. Seul le manuel de Dritz fait état d'un survol théorique, survol que les enseignants ont par ailleurs jugé « comme un des moins intéressants et [des] moins nécessaires du manuel, parce que trop historiques et trop pleins d'explications théoriques. » Il y a là matière à réflexion.<sup>17</sup>

Les résultats non probants à date y sont-ils pour quelque chose? Nous devons faire en sorte que notre propre réflexion accorde à l'analyse théorique la place qui lui revient afin de bien traiter du sujet et d'en arriver à un jugement éclairé.

Nous avons également relevé deux types de rire et d'humour en classe : les manifestations qui surgissent spontanément et celles qui font l'objet d'une utilisation didactique. Or chaque type d'incidence donne lieu à une appréciation distincte. Ainsi, dans le cas du rire qui éclate spontanément, les enseignants en apprécient surtout le naturel, comme on rit dans la vie, un rire qu'on regarde passer avec satisfaction, plaisir, ou en y participant. Le rire didactique est quant à lui abordé avec « doigté et d'habiletés » pour assurer le succès de l'insertion, avec prudence et un souci de synchronisation, de quantité, d'entraînement, voire de grande modération pour les maîtres débutants.

L'évaluation des étudiants est favorable, comme en atteste le témoignage suivant : « On aime rire, on fait rire donc le rire est bon en classe. » Or, il arrive que certains ne rient pas toujours, ou qu'ils ne considèrent pas que le rire ou l'humour contribuent significativement à la classe. Quant aux retombées sur l'apprentissage, les résultats ne sont ni concluants ni constants ou encore, ils sont contradictoires. C'est alors que le rire et l'humour deviennent problématiques sans que personne ne comprenne très bien pourquoi. Voilà qui demande réflexion.

### 1.2.3 Conclusion

Cette recension confirme l'existence du rire et de l'humour en classe ainsi que celle d'un

---

<sup>17</sup> Par contre, notre courte expérience en formation des maîtres nous a permis de rencontrer de futurs enseignants qui ont trouvé dans les mêmes explications « théoriques » des pistes importantes de réflexion non seulement sur les retombées de l'humour et du rire mais sur toute la dimension de l'approfondissement de l'acte didactique.

corpus de travaux. Les recherches doctorales privilégient la méthode qualitative alors que les travaux décrits dans les articles se fondent sur la recherche empirique. Les résultats de ces recherches soulèvent beaucoup de questions quant aux retombées effectives d'une pratique didactique du rire et de l'humour. Alors que les recherches expérimentales admettent d'importantes difficultés, d'ordre méthodologique surtout, les résultats des recherches qualitatives ne correspondent pas aux attentes soulevées par la description du vécu et des croyances des enseignants. L'ensemble des recherches font état d'une confusion quant à la définition des termes mêmes du rire et de l'humour. Nous tenterons d'éclaircir cette confusion.

La recension permet de dégager des connaissances sur les effets du rire et de l'humour en classe mais aussi des connaissances sur le rire et l'humour eux-mêmes. L'étude de celles-ci a mis au jour une organisation de l'interprétation qui se distingue des interprétations antérieures en ce sens qu'elle est résolument pluridisciplinaire et se fait maintenant en considérant un ensemble de domaines de connaissances. Les champs de connaissance les plus fréquemment invoqués sont les dimensions cognitive, affective, sociale, communicative et physiologique qui contribuent à un savoir multidimensionnel intégré. Nous avons également mis en évidence le recul des savoirs théoriques, un désintérêt qui est à la source, peut-être de l'absence de recherche strictement théorique sur le rire et l'humour en classe.

Le constat qui se dégage est double : il existe dans tout contexte scolaire des rires et des humours naturels et fortuits, en même temps qu'il peut s'y trouver des rires et des humours didactiques spécifiquement choisis pour soutenir une situation pédagogique. Le rire et l'humour des acteurs influencent le climat et les situations, et leurs particularités sont mises à profit dans le but de soutenir un apprentissage. Nous avons pu par ailleurs constater que le rire et l'humour s'arriment tout naturellement au contexte pédagogique. Mais cet arrimage n'est pas toujours réussi, comme le démontrent certains auteurs, sans qu'on sache trop pourquoi. Il nous reste maintenant à documenter le rire et l'humour dans le cadre de l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde et de sa didactique.

### **1.3 Les discours scientifiques sur l'utilisation du rire et de l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde**

Les écrits savants sur le rire en AELS et en DLS recensés ici se composent d'articles et d'une thèse. À cela s'ajoutent les considérations de spécialistes-théoriciens sur le rire et l'humour dans le cadre de leurs travaux en AELS. Ces écrits nous permettent non seulement de saisir les particularités du rire et de l'humour insérés à des fins didactiques dans un contexte pédagogique de LS, mais également de mieux apprécier la portée spécifique du rire fortuit.

La présence du rire en LS est le plus souvent liée, comme le souligne Berwald (1992) à des dialogues *stilted and silly*, une situation inéluctable (*anyhow*) qui conduit presque naturellement vers des énoncés totalement dépourvus de sens (*totally nonsensical*) (p. 189).

Pourquoi en est-il ainsi? La réponse est double. D'une part, l'humour fait partie de la dimension culturelle et sociale. Cette insertion « officielle » est d'autant facilitée par le mouvement de compétence (*proficiency*) qui, lui, met l'accent sur « *spoken communication and its concomitant use of mass media* [dans lequel abondent des exemples] *of a culture's humor in the form of jokes, cartoons, comic strips* » (p. 190). Une telle approche renforce l'exposition à du matériel humoristique, une dimension que sanctionne en retour le discours sur l'importance du volet culturel de l'apprentissage d'une langue seconde.

D'autre part, tel que souligné plus haut, le rire et l'humour auraient des retombées pédagogiques non négligeable: amélioration du climat, aide à l'apprentissage, soutien à la mémoire, développement de l'esprit de groupe, et outil facilitateur pour la gestion de classe. Enfin, le rire et l'humour sont présentement en vogue au sein de la société ainsi que dans le milieu de l'éducation. Et ce même si des recherches ont montré que le rire et l'humour ne contribuent pas spécifiquement à l'apprentissage, malgré leur influence agréable. Il nous faut maintenant voir si le rire et l'humour en classe de LS entraînent les mêmes bénéfices; mettre au jour, si elle existe, une interprétation pédagogique particulière à l'AELS, en plus de vérifier si les cinq dimensions exposées plus haut (cognitive, affective, physiologique, communicative ou socioculturelle), s'appliquent en propre à l'apprentissage d'une LS ainsi que cerner le sens et les valeurs qui leur sont alors attribués.

La recension en AELS et en DLS permet donc 1) de confirmer que les dimensions cognitive, affective, communicative, physiologique et socioculturelle conviennent aussi et 2) d'ajouter, si nécessaire, à cette organisation, des connaissances plus directement rattachées à la DLS. Cette recension donne également à voir si de semblables constatations de « moindre considération » existent vis-à-vis des données théoriques sur le rire et l'humour. Le nombre limité de recherches recensées ne nous permet pas de nous attarder sur l'impact des différents types de recherche. Toutes ces données permettront de préciser les paramètres du rire et de l'humour en classe de LS. La recension sera divisée en deux parties. La première partie est consacrée à la présentation des articles et d'une thèse sur le rire et l'humour en classe de LS alors que la seconde retrace les commentaires des théoriciens spécialistes en AELS sur ces manifestations. Nous concluons en dégageant les savoirs spécifiques à la DLS.

### **1.3.1 Les articles sur le rire et l'humour**

Les articles recensés portent sur trois aspects principaux du rire et de l'humour dans un contexte d'AELS soit la culture; le climat; et l'utilisation de l'humour comme outil pour exposer, étudier et mettre en pratique certaines pratiques du langage comme les blagues et autres jeux de mots. Dans tous ces cas, il s'agit d'enrichir et de développer des habiletés langagières générales et particulières ou périphériques.

L'humour est imbriqué à la culture, une des composantes importantes de l'apprentissage d'une langue seconde. Comme le souligne Stern (1987) : « *The leading works on language teaching theory of the last few decades (for example, Lado, Brooks, Rivers and Chastain) have all firmly stated that cultural understanding and cross-cultural comparisons are a necessary component of language pedagogy* » (p.250). C'est d'ailleurs ce que confirment Hendon (1980), Holmes (1980), Borgomano (1983), Guindal (1985) et Takashima (1987) quand ils recommandent l'utilisation de l'humour en classe de langue seconde comme moyen de sensibiliser à la culture d'un groupe, en plus de tirer profit, comme groupe, de ses bénéfices pédagogiques. La dimension culturelle de l'humour de groupe présentée par Victoroff (1953) et reprise dans Long et Graesser (1988) fait état de l'utilisation naturelle d'un humour thématique pour certains groupes sociaux en France. Mintz (1983) brosse un tableau dans lequel l'humour et la culture vont de pair. Dans la société nord-américaine, les manifestations culturelles du rire et de l'humour connaissent une résurgence depuis plus de 30 ans maintenant. Toujours selon Mintz, l'humour en tant que production organisée, est également révélateur de l'acculturation et du développement social<sup>18</sup> (p.131). Plusieurs études, (McComas, 1923; Hayworth, 1928; Hertzler, 1970; Martineau, 1972) mettent l'accent sur le volet socio-culturel, normatif et moral présent dans l'humour. Étudié par Chapman (1996) et Murphy et Pollio (1975) comme comportement social et communication, l'humour contribue à la cohésion du groupe de travail, aide à la résolution de conflits, sert de canalisation dans une situation de compétition et favorise l'établissement du consensus.

Le rire et l'humour contribuent également à générer un climat propice à l'apprentissage. Guindal (1985) souligne l'intérêt d'utiliser le rire et l'humour pour construire une atmosphère favorable et détendue et une relation professeur-étudiants efficace. Cet auteur s'appuie généralement sur les travaux de Lefcourt et Martin (1986) sur l'humour comme réducteur de stress. Il croit également que dans une classe de langue seconde ou étrangère où l'erreur est fréquente, le stress est plus élevé surtout chez les adultes pour qui le bagage cognitif dépasse les moyens linguistiques dont ils disposent pour s'exprimer. L'humour permet donc d'affronter, sous le couvert du comique et de l'amusant, les traits absurdes ou même cruels de la réalité (Larousse). On rappelle qu'Aristote (384-322 av. J.-C.), Freud (1905), Allport (1950), May (1953) y voient une manière saine de mettre une distance entre soi et un problème grâce à une perspective nouvelle et salutaire. Un tel climat permet de mieux accepter les aléas de l'apprentissage d'une langue seconde.

Quant à l'humour et son caractère proprement linguistique, mentionnons les études de Long et Graesser (1988) sur l'intégration de l'humour aux théories du discours dans le contexte d'un processus discursif et conversationnel et les travaux de Poirier (1998) sur le traitement rhétorique dans le cadre d'une leçon d'analyse des mécanismes textuels de l'humour ou de l'ironie.

---

<sup>18</sup> Il souligne entre autres que le rôle principal du mot d'esprit est de communiquer les normes d'un groupe social, ce qu'il tente de démontrer dans son étude sur « *Calypso Humour in Trinidad*, » l'humour que l'on trouve à Trinidad dérivant du prototype humoristique du calypso qui a son origine dans l'esclavage pour lequel il se veut un antidote.

L'humour verbal se présente également comme un cas d'aspect latéral du langage, dont les chercheurs observent, interprètent et discutent les particularités de construction et d'usage. Ainsi, les articles de Holmes (1980), Vever (1980), Deregnaucount (1980), Calvet (1980) et Guindal (1985) présentent différentes techniques soi-disant humoristiques dont l'hétéroclite, la dérision, la fausse logique, les jeux de mots, l'ironie et la satire. Ils abordent ces pratiques langagières ainsi que les valeurs qu'elles véhiculent, notamment dans les tours de langue mais aussi dans le vocabulaire et les référents particuliers propres à tout discours humoristique. D'autres techniques font l'objet de brèves présentations ou de mention, souvent agrémentées d'exemples, comme pour l'accumulation, les contrepèteries, l'inversion, les bides, les méprises, la transposition, l'accélération, les erreurs de traduction, de rédaction et de perception qui mettent le récepteur en contact avec des effets, souvent involontaires, de certains types d'utilisation de la langue, ce qui nécessite un entraînement à la syntaxe, à la grammaire, et à la phonétique, à l'oral comme à l'écrit.

La recension d'un premier groupe d'écrits appliqués à la L'AELS et à la DLS expose certaines utilisations de l'humour et du rire dans ce contexte ainsi que leurs retombées didactiques bien qu'aucune de ces recherches n'ait validé ses propositions. Dans les articles, nous avons vu que l'humour et le rire sont des manifestations culturelles et sociales auxquelles il est nécessaire que tout apprenant de LS se sensibilise. De plus, l'humour et le rire génèrent un climat agréable, ce qui n'est pas négligeable dans une situation souvent éprouvante, laborieuse et anxiogène. L'humour verbal est enfin une manifestation langagière spécifique, au même titre que les expressions idiomatiques, et son étude représente un moyen d'approfondir les usages et les particularités d'une langue et de ses locuteurs. Il existe par ailleurs des travaux qui ne se rattachent à aucune des utilisations spécialisées déjà présentées mais qui relèvent plutôt des aspects cognitifs mis en action dans tout environnement d'apprentissage, ici la mémoire, que l'humour et le rire sont censés favoriser. C'est le cas par exemple des travaux de Tréville et Duquette (1996) sur la sensibilisation lexicale à l'aide d'une marque amusante ou humoristique en vue d'en augmenter la mémorisation, un élément crucial dans la réutilisation du vocabulaire, elle-même à la base des progrès d'apprentissage d'une LS.

Nous constatons donc que le rire et l'humour didactiques existent en classe de langue seconde et qu'ils jouent des rôles importants dans l'apprentissage. Par contre, ces travaux n'accordent aucune importance à la complexité et aux considérations interprétatives du rire et de l'humour soulignés dans les écrits en éducation. Peut-on alors émettre l'hypothèse que le rire jouit d'une présence naturelle dans des situations d'apprentissage de LS, en raison des aléas de cet apprentissage mais aussi par le biais des manuels où il est présent pour exposer ses dimensions linguistiques et culturelles qui en font un objet d'étude naturel.

Ces articles scientifiques ont tout de même fait état, tout comme ceux en éducation, des dimensions cognitive, affective, sociale et culturelle de l'apprentissage. Ils ont également mis en lumière la dimension communicative ou langagière du rire et de l'humour. En dehors de ces

aspects, le discours scientifique en DLS se préoccupe peu des dimensions qui fondent le rire et l'humour, et encore moins de leur nature et de leur fonctionnement. On les retrouve toutefois dans la thèse de Foerster (1981).

### 1.3.2 Le rire et l'humour : la thèse de Foerster

Foerster (1981) aborde le rire sous l'angle indirect du non-verbal dans une interaction. À travers l'observation et l'analyse d'occurrences du rire accompagnant ou constituant un message dans l'interaction d'une classe de langue étrangère (LÉ), elle cherche à élucider dans quelle mesure et de quelle façon le rituel de classe affecte le comportement non verbal de l'apprenant dont le rire. En s'appuyant sur les théories de l'école de Palo-Alto<sup>19</sup>, elle suppose un rôle de transmission de contenu aux échanges à fonction communicative et un rôle au niveau de la relation entre interlocuteurs pour les échanges à fonction métacognitive.

Foerster observe et analyse particulièrement la complexité présente dans l'imbrication des fonctions « relation et contenu, » parfois simultanée parfois successive dans une classe de langue. La capacité de transmettre une gamme de messages aux significations variables, voire ambiguës, rend leur décodage problématique. Ainsi, les rires peuvent être interprétés comme des rires de timidité, d'embarras, d'hostilité et d'agressivité. Ils peuvent également être considérés comme des rires phatiques signalant la compréhension et l'approbation, la satisfaction, le soulagement, la complicité ou le plaisir au même titre qu'ils peuvent témoigner d'une situation comique ou d'un message humoristique (p. 107 à 109). Foerster accorde au rire une composante affective importante et, dans une moindre mesure, une composante cognitive. Elle propose enfin un classement des occurrences observées dans une classe d'adultes débutants en LÉ fondé en partie sur les théories de Freud, Koestler, Jeanson et Bergson.

Deux catégories de stimuli se dégagent alors : ceux qui sont liés au contenu verbal directement lié à la situation pédagogique et ceux qui sont liés au fonctionnement du groupe. Ainsi, dans la catégorie liée au contenu verbal, 15% sont des rires à la suite d'erreurs, la sienne ou celle des autres; 3,5% sont des rires suite à la satisfaction d'avoir compris; 10% viennent en réaction à une expression redondante; et enfin 29% suivent un contenu verbal véritablement humoristique ou une situation véritablement comique. Dans la catégorie du rire lié au fonctionnement du groupe ou aux relations intra-groupe, 9% sont des rires qui suivent différents choix faits par les interlocuteurs; 6% sont des rires de complicité; 3,5% sont des rires de satisfaction ou de soulagement après une tâche accomplie; et 3,5% signalent une approbation vis-à-vis de l'enseignant. Le reste (20,5%) est associé soit à l'embarras, soit à la timidité, ou à l'effet d'entraînement, sans que Foerster ait apporté de précision à ce sujet.

---

<sup>19</sup> L'école de Palo Alto, au sud de San Francisco, est un mouvement d'idées, sous les auspices de G. Bateson. Elle a contribué à promouvoir l'étude des rites d'interaction et de la communication au sein des groupes. Parmi les notions importantes qu'on doit à cette école, il y a la notion de rétroaction (*feedback*) dans la communication humaine et la théorie du double lien (*double bind*). Par ailleurs, c'est à P. Watzlawick, un des membres éminents de cette école, qu'on doit la célèbre phrase : « On ne peut pas ne pas communiquer. » (Philippe, 2005, p.61)

Le rire en tant que communication non verbale, dite « analogique », demeure ambigu car la sémantique de cette forme de communication (Watzlawick, 1972 cité dans Foerster, 1981, p. 107) fait en sorte que le sujet rit sans signaler expressément de quoi il rit ou ce qu'il juge risible. Cette ambiguïté est plus prononcée en situation d'ALS. En effet, l'ALS plonge les apprenants dans des comportements verbaux et non verbaux qu'on pourrait croire contradictoires en ce sens qu'on leur demande d'être spontanés, ce qui entraîne nécessairement un plus grand nombre d'erreurs, tout en faisant le moins d'erreurs possible, ce qui signale un apprentissage. Cette communication paradoxale, que Foerster appelle « la méta communication non verbale », est donc analysée en fonction du processus en place dans l'apprentissage d'une LÉ. Le rire permet alors de réguler l'interaction à trois niveaux: contenu linguistique (rire sur la langue), contenu situationnel (rire d'une situation) et contexte psychosociologique (rire comme groupe, rire de soi, rire d'embarras). Ces rires ont à leur tour des répercussions liées à la spécificité du contexte de l'AELS selon des considérations psychosociologiques, psycholinguistiques et psychopédagogiques<sup>20</sup>. À cela s'ajoute le sens du rire lui-même, déterminé à partir des seules théories retenues par la chercheuse, mais aussi rattaché à des observations et des interprétations de la chercheuse. Foerster ne peut que souligner « la précarité des résultats de sa recherche, » et ce faisant mettre de l'avant « la nécessité de recherches futures. »

La recherche de Foerster permet de documenter et de détailler la présence de rires fortuits en classe de LÉ libres d'expression et dégagés de visées d'apprentissage. Ces occurrences ont ensuite été soumises à une interprétation en fonction du contexte et des quatre théories interprétatives du rire, mentionnées plus haut et brièvement exposées dans la thèse. La contribution de Foerster est d'avoir reconnu la dimension méta communicationnelle du rire en apprentissage de langue seconde tout en prenant en compte l'impact du rire sur le contenu linguistique et situationnel, contexte psychosociologique ainsi que leurs répercussions sur l'AELS.

### **1.3.3 Le rire et l'humour : quatre ouvrages de référence**

Les ouvrages de référence que nous avons consultés en AELS - Ellis, 1997; Larsen-Freeman et Long, 1997; Stern, 1987; 1996; Widdowson, 1990 - font tous mention des mots rire et/ou humour. Ils rendent compte de l'existence d'occurrences du rire et de l'humour et servent à illustrer un point théorique ou une application spécifique, soit langue apprise et la communication; l'anxiété; les caractéristiques individuelles et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

---

<sup>20</sup> Ainsi, au niveau psychosociologique, le rôle des facteurs d'une situation sociale comme déterminants de la communication, des structures et des formes du texte qui influencent le maintien et la transformation des relations sociales. Au niveau psycholinguistique, il faut considérer les particularités des échanges verbaux et la double problématique d'une langue qui est à la fois instrument et objet d'apprentissage. L'aspect psychopédagogique remet en cause le statut de l'erreur.

### 1.3.3.1 Le rire et l'humour comme pratiques communicatives

Dans son ouvrage *The Study of Second Language Acquisition*, Ellis (1997) ne mentionne le mot rire (*laughter*) qu'une seule fois (p. 337) et il l'associe à un signal d'incertitude (comme la pause et le soupir). Stern (1987) propose quant à lui que l'humour est le signal d'un événement concomitant motivateur ou affectif du processus d'apprentissage, au même titre que la persistance, l'allégresse, la frustration et la résistance. (p. 339) Mentionnant la recherche bien connue sur Gerardo (le bon apprenant) et Pedro (le mauvais ou moins bon apprenant) de Abraham et Vann (1987), les rires fréquents de Gerardo étaient mis au compte de « son désir de garder le fil de la conversation » (p. 90) - *his desire to keep the conversation flowing*. Ces trois occurrences (l'incertitude, une motivation affective, ou une manifestation d'inquiétude) illustrent comme chez Foerster l'occurrence de rires naturels ou fortuits dans une situation de LS qui, sauf peut-être dans le cas de Gerardo et Pedro, ne sont pas nécessairement rattachés à la spécificité de l'ALS. On pourrait par exemple retrouver ces types de rire pendant une leçon de mathématiques. Une interprétation similaire est possible pour le mot blague (*joke*) que Ellis (1997) interprète comme une occurrence de communication véritable, « un discours spontané résultant de l'échange d'opinions, de blagues, de gestion de salle de classe, etc. » (p. 577). Dans cette situation, le rire est associé à une communication entre les individus comme il pourrait aussi signaler une utilisation particulière de la langue, ce qui en ferait une occurrence plus étroitement associée avec le fait d'être en train d'apprendre une langue seconde. On retrouve en effet la dimension communicative dans n'importe quel contexte pédagogique de travail de groupe, (on peut en effet faire des blagues en faisant des mathématiques en groupe) alors que la capacité d'énoncer une blague dans une langue seconde dénote certainement la maîtrise du matériau linguistique lui-même.

La troisième occurrence porte aussi sur le mot « blague » mais en relation avec un mode de travail. Ellis (1997) présente les commentaires de Long, Adams, McLean et Castanos (1976) à propos des effets du travail en petits groupes sur l'interaction. D'après ces auteurs, « ce genre de travail fournit plus d'occasions de productions langagières ainsi qu'une plus grande variété de langue pour amorcer la discussion, demander des clarifications, interrompre, tenter d'obtenir la parole et faire des blagues » (p. 558). Le rire qui découlerait de ces blagues est alors considéré comme une manifestation associée à une organisation particulière du travail et de la communication qui en découle, et il signale, pour Ellis du moins, le bon fonctionnement de cette forme de travail. Sauf si ce rire survient à la suite d'une manipulation langagière spécifique, il n'entretient pas de lien exclusif avec l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue seconde puisque, nous l'avons déjà mentionné, ce type d'organisation du travail ne lui est pas exclusif. Il est par ailleurs important de noter que cette occurrence du rire dans le travail de groupe peut donner lieu à une interprétation négative comme celle de Widdowson (1990).

Considérant que le travail en petit groupe favorise l'émergence de l'interaction entre les pairs qui elle-même conduit à la production de blagues, Widdowson (1990) avance que ces

blagues de groupe, lancées dans une situation marquée de particularités, individuelles entre autres, ne sont pas toujours du meilleur goût.

*The group may see it as appropriate in reference to their (italiques du mot their dans le texte) norms of behavior to withdraw commitment, to sabotage the activity, to ridicule attempts to use the foreign language and to give high prestige to comic incorrectness and impropriety [...an] obvious danger in allowing groups to exercise a genuine interactional autonomy. (p. 190)*

De tels rires signalent donc que le groupe donne libre cours à des manifestations, blagues et rires, qui s'inspirent d'une autre intention que le développement des compétences langagières dans un contexte didactique.

### **1.3.3.2 Le rire et l'humour comme manifestations et parades d'anxiété**

Les travaux en AELS traitent aussi de l'anxiété (Oxford, 1999; Williams et Burden, 1997; Ehrman, 1996; et Stern, 1987). Dans une étude menée en collaboration avec Rathbone en 1987, Ellis rappelle qu'un des sujets, Monique, avait rapporté dans son journal la peur qu'elle avait non seulement de « donner les mauvaises réponses et de décourager son instructeur » mais également de devenir « *the laughing stock of the class* » (1997, p. 480). Pour Monique, il s'agissait d'une situation dans laquelle le rire des autres, ou moquerie, empruntait une connotation négative qui contribuait à son niveau d'anxiété. Larsen-Freeman et Long (1997) font le même commentaire quand ils mentionnent l'étude de Elias-Olivares (1976, citée dans McLaughlin, 1985) dans laquelle « *older users of calo (un dialecte espagnol) made fun of the schoolchildren who attempted to speak the standard variety* » (p.178). Le rire émis envers Monique ou les autres apprenants qui tentaient de parler expose un type de malaise propre au défi de s'exprimer avec des moyens langagiers réduits et le risque sous-jacent de persister dans l'utilisation de la langue seconde.

### **1.3.3.3 Le rire et l'humour comme caractéristiques affectives individuelles et stratégiques**

Stern (1987) décrit le rire comme un « mal nécessaire par lequel il faut passer dans une situation d'apprentissage de langue. » En fait, il s'agit selon lui d'une situation « privilégiée ». Celui qui fait l'objet du rire peut, par son propre rire, faire montre d'un atout personnel important, un sens de l'humour face à ses déconvenues. Stern ajoute que c'est ce sens de l'humour qui permet à l'apprenant de langue seconde d'affronter l'état temporairement régressif, « *the infantile status*, » où le plongent les approximations et tâtonnements qui accompagnent une langue « en construction, » au prix d'être celle ou celui sur qui le ridicule s'abat, sans pour autant se sentir rejeté des rieurs (p. 382). Semblable aux précédentes, cette situation permet de reconnaître un sens de l'humour en faveur de l'apprenant, à ses propres yeux (*Heureusement que je peux me servir ici de mon sens de l'humour!*) ainsi qu'aux yeux de son entourage (*Voilà quelqu'un qui a un bon sens de l'humour!*).

La différence réside dans le sentiment de maîtrise pédagogique en opposition à qui se perçoit comme « victime » dans des situations semblables. Ce rire appartient à celui ou celle que la DLS nomme « le bon apprenant ». L'apprenant qui accepte de paraître ridicule (*willingness to appear foolish*) se distancie de ses difficultés, ce qui facilite la capacité d'apprendre une langue seconde. (Rubin, 1975, cité dans Ellis, 1997, p. 547) Celui qui accepte d'être l'objet de ridicule exhibe certains atouts non négligeables en ALS : la souplesse et une facilité d'adaptation et de vitesse, une aptitude à l'association, des techniques de démonstration et une habileté de comportement (Ellis, 1997; O'Malley et Chamot, 1990; Littlewood, 1981). Larsen-Freeman et Long (1997) estiment que le bon apprenant, dans un souci de communiquer, fait preuve de hardiesse, en dépit de compétences langagières et communicatives incomplètes, même au risque de paraître ridicule (p. 199). Enfin, Oxford (1990) parle d'un véritable rire de stratégie qui s'exprime sous le contrôle conscient de celle ou celui qui rit. Cette auteure considère ce rire comme un des moyens d'abaisser le niveau d'une anxiété associée à l'apprentissage d'une langue seconde (p. 74).

Les ouvrages consultés font référence au rire et l'humour en lien avec les objectifs pédagogiques de l'AELS : la communication; l'anxiété, les caractéristiques individuelles et les stratégies d'apprentissage d'un apprenant. La latitude des interprétations proposées par les auteurs découle de référents conceptuels en lien avec le contexte de ces occurrences. Les auteurs traitent le plus souvent de rires fortuits. Même dans le cas du rire et de l'humour pédagogiques, le lecteur n'a droit qu'à un commentaire sur la stratégie du rire, comme l'illustrent les brefs commentaires de Foerster sur les interprétations doubles (contenu-relation) ainsi que sur les occurrences du rire.

Quant au rire et à l'humour didactiques, il en est peu question dans les travaux, sauf pour ébaucher une didactique affective qui vise, entre autres, à abaisser le niveau d'anxiété par exemple (Oxford, 1990), à contourner les moments embarrassants et à explorer la langue à un niveau plus avancé (Stern, 1987 et Larsen-Freeman et Long, 1997). Les autres rires didactiques ont à voir avec les différences socioculturelles et les relations. Le volet novateur reste l'impact de l'utilisation du rire pour l'apprentissage du vocabulaire, considéré ici comme un exemple de ressources qu'on peut trouver dans la dimension langagière du rire et de l'humour.

#### **1.4 Conclusion**

Comme nous nous intéressons à la présence et surtout à la pertinence de trouver le rire et l'humour en classe de langue seconde, nous avons voulu mettre en évidence le contexte de cette situation. La recension a donc été organisée de façon à montrer comment le rire, une caractéristique humaine généralement associée aux émotions de plaisir et d'amusement, est passé d'une expression traditionnellement présente dans certaines formes de spectacles où priment la légèreté et le non-sérieux à une pratique consciente, valorisée et recherchée, dans des milieux caractérisés par le sérieux et les implications de la réalité comme c'est le cas pour l'éducation et

le travail d'apprentissage. Il s'agit dès lors de mettre en évidence les impacts d'une addition en soi non immédiatement de l'ordre de l'éducatif, d'évaluer la pertinence de ce qui entre en classe, y compris le rire et l'humour, en raison de la nature, du fonctionnement et des retombées de ce qui est ajouté.

Les études sur le rire et l'humour en éducation et en AELS nous ont donné l'occasion de considérer les emplois directs qui en sont faits ainsi que différents types d'impacts attendus. Outre leur impact sur le climat, le sentiment de plaisir et le contentement personnel, nous avons trouvé des résultats positifs et négatifs sur l'apprentissage. Si le rire et l'humour influencent l'intérêt des individus pour une matière, si les rieurs influencent favorablement la composante créative du travail de groupe, il nous a été impossible de dégager une confirmation ferme des répercussions du rire et de l'humour sur la mémoire, ni non plus de la constance de leurs bienfaits dans des situations de stress. Il reste donc des clarifications à apporter à cet égard. Nous avons également constaté une confusion en éducation générale comme en AELS entre les termes rire et humour qui non seulement confond le lecteur mais affaiblit la portée du discours tenu sur le sujet, ne sachant jamais avec certitude de quoi il était vraiment question dans les études, du rire ou de l'humour. Enfin, si les discours interprétatifs du rire et de l'humour sont généralement justes, ils sont aussi courts dans la portée à en tirer.

## Chapitre deux Problème de recherche et méthode

### 2.1 Le problème de recherche

Depuis quelques décennies maintenant, la société nord-américaine accorde une popularité soutenue au rire et à l'humour, lesquels font maintenant partie de sa culture grâce à un important réseau d'occasions et de productions de rire et de faire de l'humour. Cette notoriété du rire et de l'humour s'est également transposée dans des champs habituellement peu portés sur le rire et l'humour. C'est le cas du monde de l'administration et des affaires, du droit, de la médecine, de l'éducation en général ou spécifiquement associée à différentes matières dont l'apprentissage d'une langue seconde. Le fait que le rire et l'humour soient présents dans tous ces milieux, y compris en classe de LS, ne pose en soi aucun problème s'ils y sont à leur place et s'ils servent d'une façon ou d'une autre l'objectif du milieu, dont celui de la classe de langue seconde qui est d'effectivement apprendre celle-ci. En éducation, la recension a surtout montré que cette pratique repose sur un *a priori* de pertinence et d'efficacité plutôt que sur une démonstration scientifique. Il en est de même pour enseigner ou apprendre une langue seconde où le rire et l'humour se retrouvent très fréquemment dans les activités pédagogiques proposées par les manuels et les publications pour enseignants, un marché très actif et chaleureusement accueilli, porté dirait-on par la vogue actuelle.

Il existe quelques arguments de poids en AELS pour utiliser le rire et l'humour. Le principal est l'augmentation de la pratique de la langue en présence ou dans le cadre d'activités à composante risible ou humoristique. De plus, on avance avec raison que le rire et l'humour font partie de la culture et qu'à ce titre les apprenants de LS doivent y être exposés. Certains croient enfin qu'il vaut mieux apprendre une LS en s'amusant et en riant que de s'ennuyer avec la grammaire, le vocabulaire, les temps de verbes, etc. Or, ces convictions ne sont pas appuyées, peu d'études ayant porté sur le lien entre le rire et l'augmentation de la production orale; entre le rire, la mémoire de la langue et les habiletés d'usage; ou le lien entre une attention portée à la forme de la langue humoristique et l'apprentissage d'une langue voire la maîtrise de sa grammaire. On avance par ailleurs que le rire et l'humour jouent un rôle dans l'apprentissage par le biais de l'atmosphère agréable qu'ils engendrent ainsi que de la motivation générale des individus qui y sont exposés. De cette valeur somme toute indirecte découlerait un accueil favorable de la langue à apprendre, une perception de plus grande facilité, un attrait envers celle-ci, une satisfaction enfin de la parler. Sans minimiser l'importance et les effets de « trouver cela le *fun* d'apprendre une langue seconde, » il importe d'avoir une appréciation plus complète et plus objective du rôle voire de l'efficacité réelle du rire et de l'humour sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Par ailleurs, outre les rires et l'humour planifiés dans des activités, nous savons d'expérience qu'une classe de langue seconde est le théâtre d'autres types de rires. C'est le cas des rires « à vide » nerveux et involontaires, qui sont présents de façon significative non pas tant

pour signaler le plaisir et le bien-être, mais plutôt pour combler les aléas d'une communication dont les moyens langagiers sont en cours d'apprentissage. Si ces rires fortuits sont parfois des rires de drôleries, ils agissent surtout comme des ponts ou passages dans des moments de communication précaire. Ces rires sont souvent des rires attribuables au stress d'apprendre une LS, et l'approximation du sens et de l'expression dans laquelle baigne l'apprenant de LS pourrait être la source, à tout le moins, une explication pour ces rires particuliers, par ailleurs plus souvent ricanements nerveux et involontaires que rires de franc plaisir. Il existe enfin mais de façon plus rare des rires volontaires et humoristiques, plutôt sourires que rires véritables du fait d'une tension toujours présente dans cet apprentissage. Ce rire<sup>21</sup> ou sourire révélerait plutôt une assurance et une confiance comme l'ont justement souligné Stern (1987), Ellis (1997), Larsen-Freeman et Long (1997) et Widdowson (1990). Il importe donc, ici aussi, d'aller chercher les savoirs qui éclairent plus exactement autant ces états difficiles que ces rires de perspicacité, à commencer par les savoirs sur le rire et l'humour eux-mêmes, étant donné qu'ils peuvent signaler autre chose que le « *fun* de la situation. » À elle seule, cette polysémie nécessite que le praticien soit capable d'apprécier plus objectivement non seulement la compatibilité du rire et de l'humour avec une situation planifiée d'apprentissage mais le sens de rires et de moments d'humour engendrés par la situation d'apprentissage elle-même. La recherche qui suit se veut donc une clarification et un approfondissement des enjeux de compatibilité liés au rire et à l'humour présents ou sollicités en classe de LS, de façon à en assurer une pratique informée et performante, appuyée sur des savoirs reconnus plus que sur une popularité socioculturelle ponctuelle.

Cette clarification nécessite d'abord de distinguer les termes. Une fois cette clarification sémantique apportée, nous examinerons la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour dans le contexte de l'ALS. Cette partie de la recherche s'effectue sur deux plans : d'abord une présentation revue et réorganisée des savoirs sur le rire et l'humour selon les cinq dimensions les plus fréquemment mentionnées et documentées dans les recherches antérieures et actuelles soit les dimensions cognitive, affective, physiologique, communicative et socioculturelle. Vient ensuite un exposé des savoirs sur l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde appréciés selon les mêmes dimensions de façon à éclairer la compatibilité des uns avec les autres. Pour rendre plus didactiques les résultats de notre recherche sur les différentes dimensions, nous donnerons pour tâche de condenser l'essentiel de leur contenu respectif dans de brefs énoncés pouvant servir de repères. Enfin, nous compléterons cette recherche par un sondage sur

---

<sup>21</sup> Outre les rires nerveux et malhabiles, il existe des rires qu'on associe plus étroitement avec l'apprentissage d'une LS, et qui sont des rires dits de stratégies. Ils se présentent comme des stratégies de communication quand un apprenant articule par son rire une teneur communicative que ses moyens linguistiques précaires arrivent mal à formuler. Ces rires peuvent aussi être de nature compensatoire pour ses erreurs et ses maladresses. Fréquents dans un contexte d'AELS, ces rires à valeur négative ou positive nécessitent qu'une pédagogie à la recherche systématique de résultats (ici l'apprentissage d'une LS) soit non seulement informée, mais formée dans la capacité d'une part, d'apprécier un indice fortuit signifiant et, d'autre part, d'utiliser à bon escient un outil didactique, non seulement dans la spécificité du contexte de l'AELS mais en toute connaissance des paramètres fondateurs et opérationnels du rire ou de l'humour.

le terrain pour mettre en relief les opinions et les perceptions qui y ont cours sur le rire, l'humour et la situation pédagogique générale et spécifique de LS, telles qu'elles sont exprimées par un groupe de praticiens en AELS.

### **2.1.1 Les objectifs de recherche**

L'objectif premier de notre recherche est de chercher à voir s'il est possible d'appuyer théoriquement les recommandations de recourir au rire et à l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde. Il s'agit avant tout d'une recherche théorique dans laquelle non seulement nous allons tenter de distinguer le rire de l'humour mais aussi de recenser, selon des dimensions qui nous ont menée dans des champs disciplinaires différents, les différentes façons de concevoir le rire et l'humour, leur fonctionnement ainsi que l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde. En puisant à même les travaux de recherche ou autres qui rendent compte du caractère multidimensionnel et contextuel du rire et de l'humour, il est possible de regrouper pour la première fois les principales dimensions du rire et de l'humour, des plus habituelles comme la cognition, l'affect et le socioculturel aux plus récemment documentées comme la physiologie et la communication. Outre que cette réflexion théorique fait l'objet d'un approfondissement pluridisciplinaire pour cerner les tenants et aboutissants du rire et de l'humour, elle s'applique à éclairer ceux qui gouvernent le contexte d'application soit l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde, l'objectif principal étant posé en vue d'éclairer une responsabilité didactique, devant un choix (des activités qui font rire) ou une intervention (les rires fortuits), dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement d'une langue seconde. Au terme de notre réflexion par dimension, nous amorçons une synthèse des résultats de recherche par la formulation d'un ensemble d'énoncés. Issus de réflexions, ces énoncés se présentent de façon exploratoire comme un effort pour dégager, dans toute leur complexité, voire leur contradiction, des éléments qui ont avantage à être considérés en regard du rire et de l'humour dans le contexte de l'AELS. Ils mettent en évidence non seulement la dimension pluridisciplinaire du rire et de l'humour appliqués en AELS mais exposent aussi la difficulté bien réelle d'en présenter une synthèse suffisamment cohérente.

Étant donné que les connaissances retenues sont de nature théorique, il est apparu souhaitable de poser un second objectif à notre recherche soit de savoir ce que des praticiens de la didactique de la langue seconde ont à dire sur ces mêmes questions, cela en les interrogeant. Les données obtenues par des questionnaires mettront en évidence non seulement des opinions et des perceptions mais aussi des pratiques ou des points de vue concrets ainsi que des rapports avec les savoirs théoriques par dimension autant sur le rire et l'humour que sur leur application pour apprendre une langue seconde.

### 2.1.2 Les présupposés de la recherche

Il y a trois présupposés à notre recherche.

1) Il y a une distinction entre le rire et l'humour et l'un peut advenir sans l'autre. Parce que la confusion entre l'un et l'autre est fréquente, autant dans les recherches que dans la mentalité populaire, nous éclairerons ce point dans le prochain chapitre.

2) Le rire et l'humour sont multidimensionnels. Si la caractéristique multidimensionnelle du rire et de l'humour s'est vue confirmée au fil des recherches, on l'a plus souvent qu'autrement considérée à la pièce et de façon indirecte selon les intérêts immédiats des chercheurs, en vertu de connaissances parfois confuses, inégales, incomplètes voire fausses. Le fait de poser comme présupposé la multidimensionnalité du rire et de l'humour entraîne comme conséquence principale l'exposé méthodique des savoirs existants, actuels et passés, sur le rire et l'humour et ce, dimension par dimension. Les dimensions cognitive, affective, communicative et socioculturelle se sont imposées, les écrits répertoriés au chapitre de la présentation des éléments de la problématique y faisant systématiquement référence. La dimension physiologique s'est ajoutée parce qu'elle paraît acquise quand on dit que rire fait du bien ou détend, un raisonnement dont la popularité d'invocation nous impose à lui seul que nous la comprenions mieux.

Pour ce qui est de l'ordre choisi pour la présentation des dimensions (cognitive, affective, physiologique, communicatif et socioculturel), nous reproduisons dans la mesure du possible les « étapes » ou la séquence<sup>22</sup> de ce qui se passe pour qu'un rire ou un moment d'humour adviennent. L'exposé en cinq dimensions s'appuie enfin sur une présentation des concepts opérateurs spécifiques par dimension et sur une brève rétrospective du développement historique, le cas échéant, du discours interprétatif du rire et de l'humour de façon à former une passerelle conceptuelle préparatoire à la présentation des caractéristiques par dimension et leur mise en forme subséquente en énoncés.

3) Le rire et l'humour sont des manifestations humaines contextualisées. Le rire est toujours de quelque chose comme l'humour se distance toujours de quelque chose. Or prendre en compte le contexte n'est pas simple : ou bien considérer chaque occurrence risible ou humoristique dans et selon chaque contexte, ou bien aborder le contexte à partir des spécificités théoriques du contexte d'application. Des raisons pratiques excluant le cas par cas, nous optons pour une appréciation théorique des enjeux en présence lors de l'apprentissage d'une langue

---

<sup>22</sup> Ainsi, avant le rire et l'humour, quelque chose se passe au niveau cognitif. Presque simultanément, et très certainement étroitement liée à l'action cognitive, la dimension affective colore, voire conditionne le contenu du propos cognitif. Ensuite seulement, surgit le rire ou se manifeste la mise en humour qui, en tant que produits maintenant extérieurs et occurrences physiques, entraînent des répercussions d'ordre physiologique. Une fois le rire et l'humour exprimés voire exposés tant en éclats qu'en saisie humoristique d'une réalité, ces manifestations investissent immédiatement un espace de communication à son tour régi par des règles spécifiques. Enfin, comme toute expression humaine se situe dans une dimension socioculturelle globale qui définit des paramètres sociaux et culturels, il convient d'en faire autant pour le rire et l'humour pour compléter les savoirs sur la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour. Cet ordre, à la manière de poupées russes conceptuelles, finit par n'être qu'une seule entité, la véritable nature du rire et de l'humour.

seconde, selon les mêmes dimensions utilisées pour décrire le rire et l'humour. Ces enjeux sont nombreux et continuent de faire l'objet d'étude et de précision, si bien qu'il nous serait impossible de les énoncer tous dans le cadre du présent travail. Nous proposons de mettre en forme une toile de fond conceptuelle qui expose ceux qui nous paraissent les plus pertinents à la compréhension du rire et de l'humour dans ce contexte, selon ce que nous savons maintenant de ces deux manifestations.

Après avoir exposé les éléments propres à chaque dimension, nous en retenons dans une série d'énoncés les traits saillants, ceux qui à la fois donnent à réfléchir sur les enjeux de leur utilisation et ont avantage à être considérés en regard de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue seconde. Ces séries d'énoncés forment une synthèse qui pourrait aider les didacticiens. Ces énoncés sont autant un rappel des bases théoriques qu'une mise en relation des savoirs sur le rire et l'humour avec les enjeux d'apprendre une langue seconde, quelquefois des interprétations à leur égard. Les énoncés présenteront chacun une idée simple et ils seront exclusifs.

## **2.2 La méthode**

La méthode employée est double : une analyse théorique et une étude empirique par questionnaires. Le travail d'analyse théorique s'effectue à trois niveaux : une première analyse par dimensions (5) des composantes du rire et de l'humour; une seconde analyse par dimension de quelques-uns des éléments reconnus dans le contexte d'AELS. Cette seconde analyse sert deux objectifs : rappeler quelques-uns des enjeux reconnus par dimension pour apprendre ou enseigner une langue seconde et exposer par interprétation le rôle du rire et de l'humour dans ce contexte tout en relevant leurs manifestations possibles et quelques-unes des interprétations qu'on peut y rattacher dans ce contexte précis. Le troisième niveau tente de réduire dans des énoncés brefs et exclusifs des points qui nous sont apparus saillants suite à chacun des niveaux d'analyse effectués. Le travail du volet empirique emprunte la forme d'une étude par questionnaires.

### **2.2.1 Le volet théorique**

Le volet théorique est divisé en deux selon l'objet sur lequel porteront les analyses. Dans la première partie, il s'agit d'exposer les éléments qui fondent la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour alors que la seconde partie porte sur la langue seconde et son apprentissage. Il s'agit ici de présenter quelques-uns des éléments reconnus reliés à l'apprentissage d'une langue seconde, auxquels sont appliqués par mise en relation interprétative quelques-uns des éléments déjà relevés du rire et de l'humour, dimension par dimension.

Pour l'analyse du rire et de l'humour par dimension, nous avons choisi d'accorder la même valeur et le même poids aux cinq dimensions et de les approfondir une à une pour extraire des savoirs qui, par addition, éclairent les principes opérateurs du rire et de l'humour. L'intégration par dimension passe par l'exposition de concepts généraux liés à chacune des

dimensions et qui sont pertinents à la compréhension du rire et de l'humour. Par ailleurs, nos recherches ont montré que les concepts actuels s'inspirent de réflexions historiques sur le rire et l'humour. Nous avons décidé, lorsqu'il y a intérêt de complémentarité ou d'innovation, de faire une brève présentation de quelques-unes des réflexions les plus informatives. Nous présentons enfin les principes et le fonctionnement proprement dits du rire et de l'humour pour chacune des cinq dimensions. Certains principes exposent la gestion cognitive de l'incongruité par mécanique de résolution à la base du rire et de l'humour, d'autres énoncent l'essentielle subjectivité de chaque rire et de chaque moment d'humour. D'autres encore expliquent les réactions physiques et physiologiques déclenchées automatiquement par tout rire et tout humour. Une quatrième dimension aborde le rire et l'humour selon les principes opérant dans une communication. Finalement, la mise en contexte social et culturel replace le rire et l'humour dans le groupe et la société. Nous relevons ici l'existence d'une institutionnalisation significative du rire et de l'humour actuels et, partant, présentons différentes interprétations auxquelles donne lieu cet état de fait. Ces analyses par dimension aboutissent à une série d'énoncés de synthèse, qui suivent la fin de la seconde partie portant sur les facteurs en cinq dimensions impliqués dans l'apprentissage d'une langue.

La deuxième partie présente des concepts et des paramètres particulièrement reconnus pour expliquer et apprécier les enjeux d'apprendre une langue seconde. Les concepts que nous avons retenus sont autant ceux qui ont fait l'objet des études pionnières sur le traitement cognitif (traitement de l'information en LS de l'intrant à l'*intake*, à l'extrant; le travail des mémoires dans la recherche du sens, etc.) ainsi que sur le rôle des caractéristiques individuelles (attitudes, personnalités, motivations, besoins, styles d'apprentissage, etc.). Nous explorons la dimension physiologique impliquée lorsqu'on apprend une langue seconde, une occasion de mettre en évidence des rires comme signes de nervosité ou de satisfaction. Nous traitons le volet de la communication par le biais de la pragmatique et des outils qu'offre cet aspect de la communication pour la gestion d'une communication en construction, souvent problématique et nécessitant des manoeuvres compensatoires, parfois des rires, qu'il importe alors de saisir correctement. L'exposé sur la dimension socioculturelle met en évidence les enjeux d'un aménagement linguistique comme le bilinguisme canadien pour l'espace social et culturel de l'apprentissage d'une langue seconde que ce soit dans la façon d'accueillir l'Autre, de se définir comme société, en plus de rendre obligatoire l'exposition à la richesse culturelle de la différence, etc. Parallèlement et dimension par dimension, les savoirs reconnus et rappelés pour le contexte d'AELS constituent une toile de fond pour apprécier les savoirs sur la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour de façon à dégager quelques interprétations au sujet de la place, du rôle et de l'utilité de ceux-ci dans ce contexte.

La somme de ce qui nous paraît être le plus saillant théoriquement et pertinent sur le rire et l'humour est repris à la fin de chacun des chapitres sous la forme d'énoncés de synthèse. À ces

énoncés généraux sur le rire et l'humour sont ajoutés les savoirs sur l'apprentissage d'une langue seconde et quelques conclusions et interprétations sur la nature, le sens et l'utilité du rire et de l'humour dans ce contexte. En bout du compte, ces deux listes offrent au didacticien quelques points importants qui le sensibilisent à la complexité du rire et de l'humour, l'invitent à réfléchir sur les enjeux de leur utilisation en AELS et lui fournissent quelques repères pour les interpréter dans cette situation d'apprentissage.

### **2.2.2 Le volet empirique : les questionnaires**

Nous avons voulu, de manière exploratoire, recueillir le point de vue de praticiens de la didactique de la langue seconde sur le rire et l'humour dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. Nous sommes ici guidée par le second objectif de notre recherche à savoir relever ce que des praticiens de la DLS ont à dire sur des éléments du volet théorique sur la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour d'une part et, d'autre part, sur des éléments qui sont reconnus pour leur lien avec l'apprentissage d'une langue seconde et auxquels sont appliqués, par mise en relation interprétative, quelques-uns des éléments multidimensionnels relevés du rire et de l'humour. Pour ce faire, nous procédons à un exercice de reconnaissance sur le terrain<sup>23</sup> lui-même pour mettre en lumière les perceptions, les opinions voire les savoirs effectifs qui y ont cours.

Deux questionnaires ont servi pour l'enquête de terrain que nous avons menée. Le premier comporte 85 questions de type binaire (oui/non) ou d'appréciation sur différentes échelles de type Likert. Ces questions visent à mettre en lumière l'appréciation qu'ont des répondants volontaires 1) de leur propre sens de l'humour et du rire; 2) du rire et de l'humour dans une situation pédagogique générale; 3) du rire et de l'humour dans une situation pédagogique d'AELS; 4) du rire et de l'humour dans la société. Le second questionnaire comporte 20 questions ouvertes et a été administré à un groupe de volontaires parmi les répondants au premier questionnaire pour approfondir, voire clarifier, à l'aide de commentaires libres, certains résultats du questionnaire initial. Les deux questionnaires permettent de mettre au jour et d'apprécier des données sur les perceptions et les opinions d'intervenants à propos de la présence, du sens et des répercussions du rire, et de l'humour le cas échéant, en général et dans une situation pédagogique. Cette consultation ne cherche pas à confirmer ou à infirmer les savoirs. Tout au plus, il nous est apparu utile de connaître l'appréciation actuelle d'intervenants dans un contexte éducatif de LS.

Les données du premier questionnaire sont traitées à l'aide d'analyses de fréquences simples, d'analyses statistiques de différences entre des variables socio-démographiques (sexe, langue, âge) avec les tests « t ». Les données du second questionnaire font l'objet d'une présentation de contenu simple de façon à mettre en évidence ce qui constitue dans les faits des

explications à certaines questions soulevées par les réponses du premier questionnaire. Une fois recueillies et analysées les données des deux questionnaires, les données théoriques et empiriques sont réunies pour tirer quelques conclusions qui auront intégré autant des savoirs 1) impliqués dans l'appréciation de la nature et du fonctionnement du rire ou de l'humour selon les cinq dimensions, 2) contextualisés dans une réalité pédagogique d'AELS en fonction des facteurs et des dynamiques qui à la fois régissent ce domaine et conditionnent les manifestations risibles ou humoristiques elles-mêmes, et enfin 3) affichés par un groupe d'intervenants en éducation et en ALS sur le sujet. Les questionnaires et leurs documents explicatifs sont déposés dans les Annexes 2 et 3.

### 2.2.2.1 La passation des questionnaires

Le premier questionnaire qui comporte 85 questions a d'abord fait l'objet d'une révision auprès de cinq répondants volontaires, tous du domaine de l'éducation ou de la DLS, dont une spécialiste métricienne. Des ajustements ont été apportés que reflète le questionnaire dans sa forme finale<sup>24</sup>. Une fois révisé, le questionnaire a été soumis à 148 praticiens de l'enseignement d'une LS<sup>25</sup>. Un premier groupe de répondants étaient rassemblés pour la tenue de la réunion annuelle<sup>26</sup> de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA/CAAL) qui se tenait dans le cadre du Congrès des Sciences Humaines à Halifax en juin 2003. Soixante (60) questionnaires ont été distribués dans la langue demandée par le ou la répondante. Le retour de la majorité des questionnaires de ce premier groupe s'est effectué à Halifax, et le reste des réponses de ce groupe nous sont parvenues par la poste dans les trois semaines qui ont suivi. Le second groupe se partage entre des universitaires actifs ou récemment retraités de la *Carleton University*, de l'Institut des langues secondes (ILS) et de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa (20 questionnaires), et des enseignants de secondaire dans les conseils scolaires de la région d'Ottawa-Carleton (65 questionnaires). Trois (3) questionnaires ont été distribués à des répondants volontaires du monde de l'enseignement supérieur ou de la formation des maîtres mais non rattachés à l'un ou l'autre des groupes de départ. Nous avons rejoint les répondants des universités par distribution interne pour Carleton et par courrier inter universités pour l'ILS et à la

<sup>23</sup> Cuq (2003) rappelle dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* que l'enquête de terrain est un élément central de la recherche en didactique des langues.

<sup>24</sup> Il s'agissait surtout de clarifier, reformuler ou simplifier le libellé de certaines questions, d'ajuster des échelles, d'ajouter des espaces ouverts pour recueillir des commentaires, d'assurer une mise en page facilitante, etc. La traduction du questionnaire a été faite par la chercheuse et vérifiée par une traductrice du français à l'anglais. Le temps d'administration du questionnaire a également été vérifié par les répondants qui ont tous déclaré possible de le compléter en trente minutes, en raison du type et de la clarté des questions posées, du nombre et de la compréhensibilité des choix de réponses, sans oublier l'intérêt du sujet lui-même. Comme il ne faut donc pas plus de 30 minutes pour le remplir, il se situe dans des limites de temps acceptables (Dornýei, 2003).

<sup>25</sup> Le premier critère pour le choix des répondants était qu'ils soient impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde à une population de jeunes adultes étudiants ou d'adultes.

<sup>26</sup> En qualité de membre de cette association, la chercheuse a demandé et obtenu un court temps de parole lors de l'assemblée générale pour annoncer le questionnaire et signaler qu'elle était à la recherche de répondants volontaires pour le remplir. Durant les deux jours du congrès, elle avait toujours avec elle des copies du questionnaire, dans les deux langues, et les a distribuées à qui lui en faisait la demande, pour autant qu'ils ou elles étaient participants aux travaux de l'ACLA/CAAL.

Faculté d'éducation. Les répondants des conseils scolaires ont été rejoints par le biais des services de soutien à l'enseignement des langues modernes ou du français langue seconde de ces conseils. Pour tous les questionnaires, la date limite de retour avait été fixée au 4 juillet, une date que nous avons appliquée, même si cela a signifié le rejet de 5 questionnaires. En tout, 148 questionnaires ont donc été distribués à l'intérieur d'une période de 25 jours<sup>27</sup>.

Une lettre de présentation accompagnait le questionnaire. Cette lettre précisait le temps approximatif de 30 minutes pour remplir le questionnaire et les conditions d'utilisation des données. Sur la première page du questionnaire, immédiatement avant la fiche d'identification, se trouvait un encart annonçant la deuxième cueillette de données, et sollicitant des volontaires à ce qui était annoncé comme une entrevue durant l'été suivant (2003) dont l'objectif déclaré était d'approfondir, si nécessaire, des points relevés dans les réponses<sup>28</sup> du premier questionnaire. Le retour du questionnaire était à la charge de la chercheuse (enveloppe pré affranchie). L'ensemble tenait dans une grande enveloppe où nous avons déposé une « surprise »<sup>29</sup> sous la forme d'un carré de chocolat noir, pour encourager, récompenser ou simplement faire sourire. Quarante-vingt (80) questionnaires ont été retournés dûment remplis et dans les limites de temps établies, soit 54% du nombre initialement distribué.

### 2.2.2.2 Les questions et les analyses du premier questionnaire

Le premier questionnaire comporte cinq parties : une fiche d'identité qui documente des données-type (sexe; âge; langue maternelle, seconde et troisième; niveau d'instruction et champ disciplinaire; domicile au Canada et séjours hors Canada y compris la durée de ceux-ci; occupation et expérience en AELS, expérience en formation de formateurs); trente-cinq questions sur le sens à donner au rire et à l'humour; dix-neuf questions sur le rire et l'humour dans une situation pédagogique générale; onze questions sur le rire et l'humour dans une situation pédagogique en AELS; quatre questions sur le rire et l'humour dans la société. Outre ces cinq parties et leurs questions, trois autres et dernières questions portent pour deux d'entre elles, sur des points extérieurs alors que la dernière question, complètement ouverte, permet aux répondants d'ajouter un dernier commentaire sur le rire et l'humour.

Les thèmes explorés dans le premier questionnaire proviennent de notre analyse théorique et les questions elles-mêmes ont servi à la formulation des questions. Celles-ci sont reliées à des données de l'une ou l'autre des dimensions dont plusieurs avaient fait l'objet

<sup>27</sup> Nous sommes consciente que les répondants, une fois de questionnaire en main, bénéficiaient de temps pour réfléchir ou avaient tout le loisir de consulter des ouvrages de référence. Le questionnaire avait pour but de sonder les perceptions et les opinions des répondants et si ces derniers ajoutaient par des réflexions au contenu de leurs opinions, leurs réponses ne pouvaient qu'en être plus riches.

<sup>28</sup> Sur les 85 retours, 39 répondants ont indiqué leur intérêt à être sur la liste, soit 45,8%. Suite à une première tranche d'analyses de fréquences simples et d'écart type, des résultats surprenants ont effectivement été mis en évidence pour une vingtaine de questions. Le second questionnaire s'est avéré utile pour offrir directement aux répondants une occasion réelle, à partir de la formulation même des résultats « surprenants, » de proposer leur interprétation, ou simplement de réfléchir « tout haut » à leur sujet.

<sup>29</sup> Les commentaires sur cet « aspect » de la distribution ont été favorables, et les répondants, effectivement amusés.

d'énoncés de synthèse ou nous sont venues à la suite de certains points soulevés par des articles, des thèses, voire des commentaires d'auteurs rapportés dans les éléments de la problématique. Les questions ont été formulées de façon à assurer une certaine rapidité à l'exercice, soit elles étaient fermées (oui/non), soit elles offraient des réponses à choix multiples (choix de réponse(s) unique ou multiples, ou selon différentes échelles de type Lickert). Pour recueillir les meilleures données possibles et éviter le discours « ordinaire » qu'on entend généralement à propos du rire et de l'humour, le grand nombre de questions posées a servi à neutraliser les commentaires des répondants qui se sont trouvés immergés par la force du nombre dans le sujet lui-même. Cette immersion s'est poursuivie dans le non moins grand nombre de choix de réponses sous la forme d'énoncés, jusqu'à quinze par question à quelques reprises.

La première partie, *Vous et votre sens de l'humour et du rire*, avait pour objectif de mettre en évidence la distinction faite par les répondants entre le rire et l'humour à partir d'évaluations d'associations traditionnellement faites avec l'un et l'autre terme, d'appréciations de retombées générales possibles et de l'efficacité de l'humour, et de circonstances les plus couramment associées au rire. Les deuxième et troisième parties portaient sur une situation générale d'apprentissage et sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Ces parties, tout en maintenant la distinction entre le rire et l'humour (en les traitant comme des entités séparées), voulaient permettre une appréciation des raisons, des procédés et des différentes répercussions (en perception du moins) associées au rire et à l'humour dans un environnement pédagogique général et de langue seconde. La troisième partie offrait de plus la possibilité de préciser la perception du sens à accorder au rire fortuit dans une situation pédagogique de LS, la perception des utilisations à faire du rire et de l'humour, des conditions à satisfaire et des retombées à en attendre dans ce contexte précis. Dans la quatrième partie enfin, les questions abordaient la perception et l'interprétation du rire et de l'humour dans la société. Suivaient deux questions, sur la lecture et le chocolat<sup>30</sup>, qui se sont voulues une transition entre les quatre parties du questionnaire et la fin de l'exercice lui-même qui offrait l'ultime possibilité d'ajouter un dernier commentaire sur le rire et l'humour.

Les analyses des données du premier questionnaire ont été de trois ordres. D'abord nous avons réalisé une appréciation par mesure de fréquences simples, de moyenne (M) et d'écart type (ET) qui fournissent une première occasion « d'entendre » ce que les répondants ont à dire sur le rire et l'humour. Puis nous avons effectué des analyses statistiques de différences en des variables

---

<sup>30</sup> Les deux dernières questions, sur la lecture et le chocolat, ont été posées pour intriguer et saisir le répondant, et ainsi clore l'exercice par des éléments qui, sans être totalement absurdes, font vivre un peu de cette déstabilisation cognitive dont l'humour ou le rire sont faits. Que la présence de ces questions soit contestée ou non, celles-ci constituent en l'état une incongruité et une saillance qui ont le mérite d'offrir une fin d'exercice inattendue et très « marketing » grâce au carré de chocolat noir de bonne qualité qui avait été ajouté dans les enveloppes. Les questions sur le chocolat et sur la lecture ont été candidement ajoutées à cet endroit pour jouer le rôle d'une transition entre le questionnaire lui-même et les efforts fournis. Une sorte de « dérouté » voulue, construite et déposée là pour faire ressortir l'humour... du carré de chocolat lui-même, et qui sait, faire rire le répondant. Quant à la question sur la lecture, elle servait presque de contreponds sérieux à la question du chocolat.

sociodémographiques (sexe, langue, âge, expérience) avec des tests « t » pour vérifier l'égalité des proportions, le cas échéant. Enfin, nous avons effectué des analyses discriminantes sur les questions 31 et 45 pour déterminer l'existence ou non d'une distinction entre le rire et l'humour. Par ailleurs, ce sont des résultats suite aux calculs de fréquences simples à quelques questions du premier questionnaire qui nous ont inspirée pour la préparation du second questionnaire.

### **2.2.2.3 Les questions et les analyses du deuxième questionnaire**

Le deuxième questionnaire est composé de 20 questions ouvertes, celles-ci ont été formulées lors du dépouillement du premier questionnaire. Certaines réponses présentaient des caractéristiques inattendues ou mettaient simplement en évidence des écarts entre les hommes et les femmes, l'âge, etc. Certaines s'appliquaient aux influences du rire et de l'humour dans une situation d'apprentissage ou sur d'autres considérations pédagogiques directement associées à la LS. Ce questionnaire est donc un outil de raffinement des données recueillies dans le premier questionnaire.

À l'entrevue téléphonique annoncée au départ dans le questionnaire initial, nous avons préféré la communication électronique. En effet, le nombre élevé de retours de réponses positives pour cette deuxième investigation, mais surtout les avantages réels des réponses par courriel (rapidité, coûts minimes, facilité du traitement des textes écrits, accessibilité, temps de réflexion avant réponse pour les répondants) nous ont convaincue des mérites de ce support d'enquête, sans que nous sous-estimions ses limites. Afin de protéger l'anonymat des répondants, toutes les étapes du deuxième questionnaire, de l'envoi à la première mise en forme anonyme des réponses retournées, ont été confiées à une assistante de recherche.

Un mot enfin sur le taux de participation à ce deuxième questionnaire. Nous avons communiqué avec les 39 répondants qui s'étaient dits disponibles lors du premier questionnaire. De ce nombre, cinq envois n'ont pas eu de suite pour des raisons diverses. Il est donc resté 34 avis et questionnaires en circulation. De ce nombre, quatorze sont revenus complétés, dont douze dans les délais établis. Nous avons donc dépouillé douze questionnaires.

## **2.3 La justification**

Notre recherche tire sa justification de l'importance pour la pratique de la didactique de s'appuyer sur une connaissance de l'apprentissage et des moyens mis en oeuvre pour le soutenir. Les recommandations de recourir au rire et à l'humour pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement de la langue seconde sont populaires, certes, mais on ne s'est pas jusqu'à maintenant soucié d'en établir le bien-fondé. Il nous est apparu nécessaire de combler ce vide.

## 2.4 Les limites de la recherche

L'approche multidimensionnelle que nous avons adoptée pour étudier le rire et l'humour comporte des limites. D'abord, il est impossible d'assurer un traitement exhaustif de chacune des dimensions. Ensuite, le passage d'une dimension à une autre suppose que l'on compose avec les particularités, les méthodes, les écoles même de disciplines différentes, ce qui rend la cohérence de l'interprétation plus exigeante. Cependant, les contenus retenus sur le rire et l'humour et la manière de les organiser répondent avant tout à un souci didactique de signification et d'actualité. Car notre travail est bien de nature didactique. Comme le souligne Legendre (1993, p. 358), « la tâche du didacticien est non pas de se poser en spécialiste dans chacune des disciplines invoquées, mais d'évaluer la planification de la situation pédagogique afin d'en déterminer la validité et, si nécessaire, de l'améliorer. » C'est ce que nous avons tenté de faire pour notre sujet.

Il y a des limites à la partie empirique de la recherche. D'abord, il faut souligner les limites des questionnaires, lesquels même s'ils ont été appréciés et révisés avant la passation, n'ont pas vraiment fait l'objet d'un processus de validation selon les règles de création d'un questionnaire, notamment par une brève étude qualitative en groupe de discussion qui aurait pu faire ressortir les thèmes à explorer, des formulations à éviter ou à privilégier, etc. En l'état, les questions ont été formulées en utilisant comme référence l'analyse théorique et les données de l'une ou l'autre des dimensions dont plusieurs avaient fait l'objet d'énoncés de synthèse ou encore suite à certains points soulevés par des articles, des thèses, voire des commentaires d'auteurs rapportés dans les éléments de la problématique. Par ailleurs, les questionnaires n'ont pas été conçus pour soumettre systématiquement aux commentaires toutes les données issues de la partie théorique du travail (tous les énoncés par exemple) mais pour tenter un « coup de sonde » sur un ensemble de points traitant du rire et de l'humour en situation pédagogique générale et de LS. Pour ce qui est de notre échantillon de répondants, il n'est pas représentatif d'une population d'où on peut tirer des conclusions à plus grande échelle. Bien que tous les répondants soient du milieu de l'enseignement, et que la grande majorité soit directement impliquée dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde, ceux-ci ont été choisis au hasard et l'échantillon qu'ils constituent n'est pas représentatif de quelque population que ce soit, ni pour ce qui est du sexe, de l'âge, de la langue, ou d'une région géographique particulière. Il ne saurait donc être question de généraliser à partir de l'échantillon les appréciations offertes dans les questionnaires, ni d'y chercher, et encore moins y trouver, des explications de cause à effet ou autres solutions fermes à quelque problème que ce soit. On ne peut donc qu'affirmer des tendances parmi un groupe de didacticiens impliqués dans l'enseignement, notamment d'une langue seconde. Enfin, les conditions de passation des questionnaires ajoutent elles aussi aux limites du volet empirique, les conditions de passation des questionnaires n'ayant pas respecté des règles strictes au niveau du lieu et du temps pour les compléter. Nous avons cependant

appliqué la date de retour annoncée, et rejeté les retardataires. Ces limites de l'instrument et de l'interprétation à laquelle ils donnent lieu ne diminuent cependant en rien la valeur des réponses et des commentaires apportés qui illustrent des opinions et perceptions d'un groupe de praticiens à qui l'on demande de donner leur appréciation des quatre volets du rire et de l'humour, dont deux à teneur pédagogique.

### Chapitre trois Le rire et l'humour : distinctions et liens

Les travaux recensés décrivent les difficultés rencontrées quand il s'agissait de définir l'humour et d'en cerner les modalités en raison de son caractère subjectif. Cadman (1991) s'en remet « à l'évidence » même de l'humour et estime, comme les autres auteurs, qu'il n'y a donc pas lieu de le définir. Qui plus est, Oliver (1993) affirme tout bonnement que l'humour contribue au sentiment de bien-être de l'individu et de la classe dans son ensemble. Il y a donc là un défi qui n'est pas relevé. Seule Ellermeier (1991) tente d'en tracer les paramètres en associant l'humour à « une sensibilité, une capacité d'appréciation d'événements ridicules, absurdes ou incongrus, » le distinguant ainsi du rire qui est « une réaction physiologique dont les retombées sont physiques, affectives et cognitives. » (p.148) Cette définition axée sur l'humour en tant que processus cognitif est reprise par les auteurs qui, comme Philips (1992), étudient le stress et les moyens de l'affronter. Enfin, pour Jacobowitz (1989), qui considère que l'humour est une composante vitale de l'interaction humaine, la définition suppose un effort de clarification des implications de sa dimension sociales.

D'autres chercheurs puisent leur définition à même les commentaires de leurs participants. Les enseignants interrogés par Cadman (1991), entre autres, font remarquer que le travail de définition de l'humour ne relève pas d'une opération conceptuelle ou intellectuelle, mais qu'il relève de la perception liée à un agir. Certains auteurs s'en tiennent à des « listes » synonymiques puisées à même un dictionnaire (Webster) : « *the quality that makes something funny, amusing, or ludicrous; comicality.* » Comme autres listes, il y a celles de Bandes (1988) : *jokes, puns, wit, playing the fool, playfulness, [...] a gallant attempt to ward off the oppressive difficulties of life, a bit of humble heroism which for the moment that it succeeds provides elevation, but only for the moment* » (p.6). Cadman (1991), lui, reprend à son compte la liste des synonymes de Keith -Speigel (1972) : « *ludicrous, satiric, funny, absurd, mirthful, laughable, witty, silly, derisive, pleasurable, cheerful, amusing, comical, droll, fanciful, whimsical, jocose, facetious, waggish, nonsensical, ridiculous, merry, farcical, insane, and corny* [en italiques dans le texte] » (p. 4). Il n'en demeure pas moins que Cadman laisse transparaître un sentiment d'impuissance qui, comme McGhee avant lui, l'amène à conclure que « trop d'énergie [a] déjà été consacrée, et perdue, dans cette voie » (p. 6).

Les spécialistes s'entendent donc à dire que le rire et l'humour sont difficiles à définir à cause de leur complexité et qu'il est aussi difficile de distinguer l'un de l'autre. Cette difficulté fait rarement l'objet de recherches spécifiques. Commentant le mot *Humour*, Sully (1904) a fait remarquer que « pratiquement aucun mot dans le langage ne posait autant de défi à une définition scientifique. » Encore aujourd'hui, définir l'humour mène à dire que c'est un « problème insoluble » (Olbrecht-Tyteca 1974, citée par Attardo, 1994, p. 5), « extrêmement difficile » (Ziv,

1979, p. 17), quand cela ne prête pas, de faire remarquer Ziv (1979), à devoir comme Escarpit (1981) lui consacrer ironiquement « presque la moitié de [son] livre sur le sujet, » après avoir « admis [...] dès [l']introduction à [...] l'impossibilité de [le] définir » (p. 17). Le problème est lié à une difficulté d'objectivation.

En effet, ce qui pour les uns est de l'humour et fait rire ne l'est pas pour d'autres, rire aux larmes des uns, indifférence des autres, agacement parfois au plus haut point même (Ziv, 1979). Impossible donc d'avoir fructueusement recours à l'objet de l'humour pour en circonscrire la nature, même si tout rire contient des traces de culture et de vie sociale, sans compter l'extrêmement haute teneur personnelle de ce qui fait rire ou produit un trait d'humour, d'ironie, ou de sarcasme, etc. Enfin, le problème d'objectivation est amplifié par la confusion entre rire et humour, humour et rire, dont on parle peu même si on y fait allusion dans des écrits récents sur l'humour (Noguez, 2004). À notre connaissance cependant, aucune étude récente n'a porté, en totalité ou en partie, sur la question même de définition. Un travail de définition s'impose donc comme préalable à la recherche.

### 3.1 L'humour ou le rire, le rire ou l'humour

La plupart du temps, l'humour est défini par son association simple avec ce qui fait rire, avec, comme le mentionne Ziv (1979), « les blagues, les boutades, les canulars, [...] la moquerie, l'amusement, le drôle, le comique, l'hilarant ou le rigolo » (p. 13). Il est fréquent en effet que l'un passe pour l'autre : l'humour est défini comme ce qui fait rire alors que le rire, c'est de l'humour. Ce raccourci sémantique ne porte sans doute pas à conséquence dans un contexte comme celui du spectacle et de la comédie où le rire et l'humour trouvent et occupent chacun une place, la leur propre ou celle de l'autre, mais cette omission n'est pas sans problème dans un contexte pédagogique voué avant tout au développement des facultés supérieures, à la croissance de l'individu et à des apprentissages de toutes sortes, dans notre cas celui d'une langue seconde. En vertu de la mission éducative, le plaisir et l'amusement, sans être exclus de la salle de classe, n'en constituent pas la priorité. Poser la question de ce qui distingue le rire et l'humour dans un contexte pédagogique, c'est donc commencer à s'interroger sur la manière dont l'un ou l'autre s'y insèrent et le desservent. Or avant d'être capable d'éclairer le rôle pédagogique du rire et de l'humour, il importe de savoir les distinguer.

Le rire n'est pas exclusif à l'humour d'une part et l'humour, c'est aussi autre chose que le simple fait de rire. L'un et l'autre termes ne sont pas synonymes même s'ils sont souvent en rapport. Notre travail sur l'humour s'appuie sur les travaux et réflexions de Blondel (1988), d'Escarpit (1981), de Pirandello (1960), de Freud (1988), ainsi que sur les commentaires d'Attardo (1994) et d'Olbrechts-Tyteca (1974) spécifiquement sur la proximité du rire et de l'humour. Pour le rire, nous prenons appui sur les travaux de Giles et Oxford (1970), de Ziv (1979), de Fourastié (1983) et de Smadja (1993). Nous commencerons par le rire, en raison de

son évidence, et de sa relative constance, une évidence que Pagnol (1990) reconnaît quand il écrit que le rire est « toujours semblable à lui-même, tout au moins dans sa manifestation principale, la contraction plus ou moins violente du grand zygomatique, accompagnée d'une sorte de spasme des voies respiratoires. » (p. 7)

### 3.2 Le rire

Des quatre commentateurs et chercheurs sur le rire, seuls Fourastié et Smadja se sont penchés spécifiquement sur le rire. Ziv (1979) situe le rire dans le cadre de ses études sur l'humour appliqué à l'éducation tandis que Giles et Oxford (1970) approfondissent la polysémie complexe du rire.

Comme un grand nombre de commentateurs, Fourastié (1983) se tourne d'abord vers les dictionnaires et les encyclopédies pour préciser le sens du mot rire. Ce qu'il trouve se présente selon lui comme « l'ensemble disparate des genres, des modalités et des intensités du rire, » laissant apparaître « la diversité des rires, [ou] le signe de la complexité vraie de ce sujet faussement simple » (p. 16). Les listes qu'il dresse sont, de son propre aveu, « décousues et irrationnelles, » ce qui l'oblige à considérer autrement des faits et des idées qui sinon « passeraient inaperçus ». Ces considérations de premier niveau l'amènent à conclure qu'il est impossible de réduire les rires au « rire, » impossible d'expliquer par un ou quelques principes simples tous les mécanismes, modalités et conditions des rires. Il faut selon lui « [se] résigner : un processus physiologique unique (le désordre facial et respiratoire) conclut des mouvements de pensée, des démarches intellectuelles, fort différents » (p. 19). Il est donc important de commencer par reconnaître qu'il est un fait d'observation « que le rire est (normalement) lié en permanence au fonctionnement du cerveau humain, qu'il est un mode (normal) de formulation et d'expression de la pensée, qu'il est au moins utilisé et peut-être nécessaire au « bon fonctionnement du cerveau, » ce qui explique qu'il soit aussi « divers, » « biscornu » que la pensée de son association l'est au cerveau (p. 20). Les rires de Fourastié se distinguent en types dont les rires de joie, les rires du comique, les rires sociaux, de détente, pathologiques, de dérision, de contraste, pour ne nommer que ceux-là. Le rire commenté par Fourastié est abordé à partir d'une observation personnelle de ses propres et diverses occurrences, que l'auteur observe et explique dans toute l'existence d'une association cognitive possible dont il détaille et illustre l'existence.

Smadja (1993) reconnaît au rire trois principales caractéristiques : issues du discours « traditionnel, populaire, » il est une manifestation spécifiquement humaine, liée structurellement à la joie et au plaisir procuré par le comique, et indicateur de « bonne santé. » Le caractère « automatique, impulsif et convulsif » du rire renvoie cette manifestation à ce que Smadja caractérise comme des « notions d'automatisme, de réflexe dépourvu de toute opération mentale et d'idéation préalable, » un comportement inscrit « dans un héritage phylogénétique conservé et

assimilé aux nouvelles acquisitions spécifiquement humaines qui participent à des schèmes comportementaux singuliers par la complexité de leur déterminisme, leur polyvalence fonctionnelle et leur polysémie » (p. 5). Pour Smadja, le rire est fondamentalement un mode de communication non verbale de différents types de messages affectifs dont, en premier lieu, la joie et le plaisir mais aussi l'agressivité et l'angoisse. Comprendre le rire nécessite de recourir à l'outillage conceptuel et aux méthodes particulières de plusieurs disciplines dont l'éthologie, la médecine, la psychologie cognitive, la psychanalyse et l'anthropologie, en utilisant la notion de communication comme modalité d'articulation.

Ziv (1979) aborde le rire comme un langage qui permet d'exprimer des choses différentes. Comme pour tout langage, il importe donc de considérer non seulement le contexte, mais la forme et la tonalité du rire lui-même pour comprendre les messages qu'il lui est possible de livrer. À titre d'exemples, il propose une douzaine de significations possibles du rire dont « le rire de complicité, de mépris, d'approbation, de désapprobation, de bienvenue, de soulagement, de mélancolie, de victoire, de fureur, de participation, d'érotisme et de convenance » (p. 16). Cette liste de significations montre que le rire n'est pas exclusivement lié à l'humour, ou même au plaisir sain qu'on lui attribue. Pour les besoins de ses recherches, Ziv considère que l'humour est l'une des causes principales du rire, sans en être la seule, et son étude de l'humour se fera en relation avec la manifestation concrète de rire(s). C'est d'ailleurs de cette façon que procèdent la plupart des chercheurs sur l'humour : pour ceux-ci, un rire signale la présence de l'humour, un peu comme le crépitement du compteur Geiger témoigne de la présence de particules radioactives.

D'autres chercheurs comme Giles et Oxford (1970) étudient spécifiquement le rire et la pluralité de ses sens. Dans l'article *Towards a multidimensional theory of laughter causation and its social implications*, Giles et Oxford présentent et analysent les situations et les conditions qui entourent, de façon générale, la manifestation du rire. Ils préfèrent cette approche à ce qu'ils appellent une « soumission au joug de la philosophie » (*the yoke of philosophy*) pour définir le rire ou saisir la nature de « l'amusant » ou l'essence d'une expérience humoristique. Sans prétendre à l'exhaustivité, Giles et Oxford ont relevé que le rire apparaît principalement dans sept circonstances mutuellement exclusives, ce qui donne lieu aux sept formes de rire suivantes : humoristique, social, d'ignorance, d'anxiété, de dérision, d'excuse et le rire de chatouillement. Passons brièvement en revue chacune d'elles.

Le rire humoristique, le plus commun selon les auteurs, se présente comme une réponse comportementale à un trait d'humour quand le rieur fait face à quelque chose de drôle, qui a été dit, vu, entendu ou ressenti. Un rire de nature sociale est émis comme réponse comportementale dont le but est d'intégrer un individu au sein d'un groupe. L'individu ne rit pas avant tout parce qu'il fait l'expérience d'une situation drôle (bien qu'il en soit conscient) mais plutôt parce que les autres membres du groupe rient, ou parce qu'il existe des attentes en faveur du rire de la part du

groupe dans lequel il se trouve. Le rire social paraît servir avant tout des intérêts homéostatiques, éliminant par exemple les dissonances sociales et cognitives pour favoriser l'intégration du rieur dans le groupe ou pour démontrer l'existence d'une certaine loyauté envers le groupe. Selon Giles et Oxford, dans le cas du rire social, tout porte à croire que la même situation vécue en solitaire pourrait modifier considérablement la propension à rire. Le troisième type de rire est un rire d'ignorance, soit le rire que l'on émet avec un autre rieur, sans toutefois comprendre pourquoi l'on rit. Ce rire est en fait une sorte de camouflage de l'ignorance ou l'incapacité d'un individu à décoder ou à comprendre ce qui est amusant, et le fait de rire détourne l'attention qu'on lui porterait sûrement si le subterfuge était découvert. Le quatrième rire est le rire d'anxiété qui peut être considéré comme une réponse comportementale pour évacuer de la tension lors d'une situation particulièrement anxiogène. Peu fréquent selon les chercheurs, le rire d'anxiété se rencontrerait particulièrement dans deux types de circonstance soit lors du dénouement de manifestations ponctuelles particulièrement stressantes.<sup>31</sup> Le rire d'anxiété se trouve aussi dans des situations que l'on n'associe aucunement avec cette manifestation. C'est le cas du rire lors de funérailles, ou du rire au moment d'une réprimande, un peu comme si la solennité et le sérieux absolus du moment servaient de déclencheur à un comportement contraire à celui auquel, en fait, il devrait donner lieu.<sup>32</sup> Le cinquième rire est le rire de dérision, un rire complexe qui peut emprunter deux formes. La première se trouve fréquemment chez les enfants quand le rire qu'ils émettent sert de dérogation directe d'un acte ou d'une personne. S'il est plus fréquent de le trouver chez les enfants, ce rire prend souvent chez l'adulte la forme de remarques dérogatoires, immédiatement suivies de rires en secousses. Le but de ce rire est clair : une échappatoire et une stratégie de défense à la suite de la remarque dérogatoire, un moyen de réduire l'impact de la parole initiale. Ainsi, si la personne visée s'offense du rire, il est toujours possible pour le rieur de prétendre à une blague, évitant la réplique, ou s'en protégeant à tout le moins. C'est un peu de la même manière que fonctionne le sixième type de rire, le rire d'excuse, qui est émis pour réduire la force d'un comportement cette fois. C'est le rire qui accompagne les excuses suite à des actions potentiellement intrusives. C'est le rire qui accompagne des paroles comme : « Je n'ai jamais fait cela avant, » une ultime tentative de faire éprouver cette situation comme amusante par la personne même qu'elle aura offensée. Le dernier rire fait bande à part puisqu'il s'agit du rire connu de tous qui découle d'un chatouillement.

De la reconnaissance des listes « décousues et irrationnelles » de Fourastié (1983) à l'éclairage multidisciplinaire du rire dans sa position intermédiaire entre le système de

<sup>31</sup> Giles et Oxford fournissent à cet égard l'exemple du rire des passagers à l'atterrissage après un vol marqué par des incidents techniques possiblement graves (voler avec un seul moteur, arriver sain et sauf après un incident à bord) ou même des incidents plus banals mais stressants comme un vol turbulent, un atterrissage pendant une tempête de neige, ou par grands vents. Certains passagers peuvent au moment de toucher le sol se mettre à rire de soulagement après avoir fait l'expérience d'une tension plus ou moins supportable.

<sup>32</sup> C'est par exemple la situation où on prononcerait les mots suivants : « Si je ne ris pas, je vais me mettre à pleurer. » Le rire remarqué dans de telles circonstances est un rire sonore et laborieux, accompagné comme le font remarquer Giles et Oxford, du rougissement du visage et, bien souvent, des larmes qui dans l'ordre des choses, auraient dû couler.

communication et celui des expressions émotionnelles, individuelles et sociales de Smadja (1993) en passant par la perception (non documentée) de la douzaine de rires exposés par Ziv et enfin la liste très claire de sept types de rire ainsi que documentés par Gilles et Oxford (1970), on peut déjà apprécier le défi et l'avantage d'étudier le rire. Défi d'abord, lié à l'impossibilité d'une interprétation unique du rire. Avantage cependant, associé au fait que cette manifestation physiologique ne se confond à aucune autre, un rire restant toujours un rire. Chaque rire doit donc être scruté en raison de ses interprétations multiples, tout en demeurant de perception immédiate, ce qui n'est pas le cas pour l'humour. Non seulement l'association univalente rire-humour ne tient plus puisque dans l'humour, nous ne sommes pas en présence comme dans le cas du rire, de « manifestation principale toujours semblable à elle-même » (p. 7) pour reprendre Pagnol (1990), pas de « contraction plus ou moins violente de quelque muscle facial ou de changement au niveau respiratoire » (p. 7) dont on pourrait se servir pour identifier à coup sûr l'humour. Cette potentielle indétermination nécessite donc que le concept d'humour soit clarifié.

### 3.3 L'humour

On a associé l'humour au mercure, ce « vif-argent » de métaux comme le nommait Jeanson (1948), toujours fuyant, insaisissable. L'humour est-il avant tout une opération intellectuelle consciente, un « rebondissement amène dans la lumière glacée, mais pure d'une solitude lucide qui ne laisse d'autre alternative que [celle de] relever le défi du néant ou mourir »? (définition de l'humour de Dieu selon Escarpit, 1960, p. 124) Est-ce un « art d'exister »? (Escarpit, 1960, p. 125) Est-ce une attitude comme l'humour de Kierkegaard (cité dans Blondel, 1988, p. 106) qui « souligne la dérision essentielle de la condition humaine, mais qui en reste au passage, [... à une sorte d'] envers de l'angoisse et du désespoir, [...un ] constat de l'absurde, [qui voit] l'abîme sans faire le saut »? Est-ce comme le dit Pirandello (1960) « *the feeling of the opposite produced by the special activity of reflection, which does not remain hidden and does not become, as usual in art, a form of feeling, but its opposite, though it follows closely behind the feeling as the shadow follows the body.* »? (p. 145) En fait, que l'humour soit perçu ou défini comme un stimulus, une réponse ou une disposition, il ne s'accompagne pas nécessairement d'une manifestation physiologique, même si on lui associe souvent le rire ou le sourire. Keith-Speigel (1972) fait justement remarquer que le nombre de comportements que l'on associe généralement à l'humour sont une dizaine de fois plus nombreux que tous les autres types de comportements affectifs combinés.

Si l'humour n'est pas que le rire, qu'est-il donc? Dans sa recherche sur les théories dites de l'humour, Keith-Speigel (1972) offre une liste de termes<sup>33</sup> tirés de différentes recherches théoriques sur l'humour, toutes aux prises avec le même problème de définition et qui, pour arriver à un éclaircissement de sa nature, proposaient des termes interchangeables. D'autres

<sup>33</sup> La liste de Keith-Speigel (1972) a déjà été présentée en début du présent chapitre.

comme Gruner (1978) catégorisaient neuf formes d'humour : l'humour d'exagération; d'incongruité; de surprise; de tarte-à-la-crème; d'absurdité; de supériorité devant l'infortune; de ridicule; de provocation; et l'humour verbal. Comme dans le cas de Giles et Oxford, le relevé des types d'humour se fait à partir des situations qui les déclenchent, ce qui met en évidence pour l'humour comme pour le rire, la difficulté posée par une approche par objectivation, et par le fait même le caractère subjectif des deux manifestations. Même dans les meilleures circonstances d'expérimentation, une situation qui provoque le rire chez les uns ne le provoquera pas toujours dans tous les cas, ou ne sera pas décrite comme humoristique à tout coup, par d'autres voire par les mêmes individus en d'autres circonstances.

Selon Attardo (1994), les tentatives d'arriver à une compartimentation de ce qui est généralement compris dans le terme même d'humour -humour, comique, ridicule par exemple- se sont soldées par un échec. La présentation des différentes subdivisions de ce qui a été historiquement entendu par humour n'a donné lieu qu'à une suite de regroupements qui, comme dans le cas de la recherche la plus souvent citée à cet égard, celle de Keith-Spiegel (1972), ne fait que confirmer une multiplication des angles sous lesquels on peut aborder l'humour. Si cette auteure a brillamment réussi à créer des îlots d'abordage du phénomène, ceux-ci sont toutefois si nombreux qu'il est impossible d'en tirer quelque commun dénominateur. Il n'est donc pas étonnant qu'après l'exposé de ce qui ressemble à une longue « litanie » de façons de considérer l'humour, le lecteur ait des doutes quant aux possibilités réelles de construire une définition générale et qu'il se sente passablement impuissant, pour ne pas dire dépassé par la situation. Le commentaire de Keith-Spiegel (1972) en conclusion illustre bien cet état d'âme :

*And as we continue to trek steadily after that which we call humor with hopes and spirits high, Armstrong's commentary causes us momentary pause and a thin, wry smile of concern. The learned and philosophic have given laughter their most serious consideration, and as they pore over the spiritedly and elusive thing, testing it with the dry and colourless terms of science and philosophy, the tables are frequently turned on them and the Ariel which they are anatomizing so absorbedly shakes himself free, straps them upon the operating table and sets about anatomizing them in turn, and the earnest analysts of laughter become themselves laughable. (p. 34)*

Cette perplexité, voire cette admission d'impossibilité, est sans doute due au fait que ce qu'on a appelé les « théories de l'humour, » si nombreuses et si variées, ne sont souvent perçues que comme un éventail de descriptions des conditions dans lesquelles baigne le moment d'humour. Loin d'expliquer clairement en quoi consiste l'humour, ces descriptions aboutissent à voir dans le concept lui-même une sorte de manifestation instinctuelle aisément associée à une boîte noire impénétrable. Keith-Spiegel (1972, p. 5) souligne également que les déclarations offertes sur le sujet s'appuient fréquemment sur des postulats qui défient toute mise en opération, ce qui complique sérieusement la possibilité de recherches empiriques.

Une autre compartimentation serait celle des psychologues qui ont cherché à aborder la définition de l'humour sous l'angle des sujets qui l'inspirent (scatologique, sexuel, agressif, etc.) ou sous l'angle des facteurs structuraux comme c'est le cas de Aubouin (1948) que reprend

Attardo (1994, p. 4) et qui distingue l'humour de ce que l'on appelle le « ridicule » à cause du manque de résolution ou dénouement dans le ridicule. Cette manière de voir l'humour s'apparente aux approches de penseurs et chercheurs comme, Freud en 1905, Shultz (1977) et Suls (1972), pour qui l'humour se présente comme une opération conceptuelle à deux temps, une incongruité et une résolution ou dénouement de l'incongruité, la seconde suivant obligatoirement la première. Or la présence de ce deuxième temps (le dénouement ou résolution de l'incongruité) n'est pas nécessaire pour un autre groupe de penseurs dont Kant en 1790, Schopenhauer en 1818, Maier en 1932, ou plus récemment Koestler en 1965, qui soutiennent que l'humour s'appuie sur la seule présence d'une incongruité, c'est-à-dire un conflit entre ce qui est attendu et ce qui se passe en réalité. Ces divergences peuvent-elles même être surmontées? La question qui reste encore ouverte si l'on en croit Chapman et Foot (1996) pour qui

*the paradox associated with humour is almost certainly a function of its being viewed as a unitary process. Humour plays a myriad of roles and serves a number of quite different functions.[...] There is no doubt that researchers are still a long way from formulating any general theoretical framework which will account for all aspects of humour, assuming this is even feasible.* (p. 192)

### 3.4 Conclusion

De façon générale, la revue de littérature a montré que l'humour et le rire ont tendance à être pris l'un pour l'autre dans le cas de l'opinion populaire ou à être l'objet de traitements et de considérations compartimentées, voire incompatibles dans la communauté scientifique. Sans que les définitions des dictionnaires ne donnent raison<sup>34</sup> ni à l'une ni à l'autre des parties, l'usage populaire établit une correspondance « automatique » entre les deux : Festival du rire, Festival de l'humour, titre d'humoriste donné à quiconque fait rire, sens de l'humour associé à la capacité de rire, etc. Dans le cas de la communauté scientifique, les positions empruntent les besoins ciblés des intérêts (étude du rire spécifiquement, du fonctionnement de l'humour) ou se limitent à reconnaître la complexité voir l'impossibilité de départager clairement et une fois pour toutes. Nous choisissons de placer ces deux termes côte à côte et de résumer comment se pose leur proximité.

Après s'être attardée à cet aspect de la problématique, Olbrechts-Tyteca (1974, citée dans Attardo, 1994, p. 11) pose comme postulat, en écho à Quintilien, que « le rire ne vient pas pour une seule raison. » Elle se propose ensuite de démontrer la difficulté, voire l'impossibilité, de faire du lien entre le rire et l'humour un critère absolu. Outre que le rire excède largement

<sup>34</sup> *Le Petit Robert* (2001) définit en effet l'humour non pas avec son association avec le rire mais plutôt en tant que manière de voir la réalité : « Forme d'esprit qui consiste à représenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites » (p. 1243) (ici un renvoi à *esprit*). *Le Petit Larousse illustré* (2002) dit de l'humour qu'il est une forme d'esprit qui cherche à mettre en valeur avec drôlerie le caractère ridicule, insolite ou absurde de certains aspects de la réalité, qui dissimule sous un air sérieux une raillerie caustique.

l'humour, il n'a pas toujours la même signification. À titre d'exemple radical, le phénomène du rire rituel et le fait que le rire de certaines tribus en Afrique soit plutôt associé à l'embarras ou à la survie qu'à l'amusement (Smadja, 1993, p. 111). On se souvient ici que le même constat avait été fait par Aubouin (1948) qui relevait que le rire de courtoisie des Orientaux n'avait rien à voir avec ce qui est drôle ou humoristique. De plus, le rire n'est pas directement proportionnel à l'intensité de l'humour, et il existe de remarquables différences entre les individus, particulièrement en ce qui a trait à l'intensité voire à l'attitude même vis-à-vis du rire, des facteurs comme l'âge et l'éducation étant reconnus importants dans l'espace du rire qui est occupé par la liberté et la latitude individuelle de rire ou non. Par ailleurs, l'humour génère parfois le rire mais aussi le sourire, et le statut du sourire par rapport au rire est loin de faire consensus parmi les chercheurs. Enfin, le rire comme le sourire sont très difficiles à observer directement, surtout dans le cas du sourire qui est facilement esquissé voire feint, ce qui implique le recours à l'interprétation et à une évaluation du sens qu'ils ont et transmettent dans le contexte d'émission.

Dans ces conditions, aucune association exclusive, directe et obligatoire entre le rire et l'humour ne peut tenir. Il faut cependant se rappeler que le rire demeure un signal de choix de la présence de quelque chose que l'on trouve généralement drôle, comique, ironique, amusant ou humoristique, sans jamais oublier que ce n'est pas toujours le cas. Il importe donc de l'aborder avec circonspection. Il devient par ailleurs incontournable et clair que l'humour est autre chose que le simple rire, surtout quand on l'entend dans son sens réel, soit une « forme de détachement amusé de l'esprit envers [soi]-même et le monde qui nous entoure » (Rozon, 1998, p. 3).

Le raccourci sémantique que l'on constate actuellement entre les deux termes invite le didacticien à reconnaître d'abord que les rires qu'il rencontre peuvent être autre chose qu'un signal de plaisir, et qu'ils ne sont pas nécessairement de l'humour. Comme dans la pratique c'est le rire qui se manifeste le plus souvent en classe, c'est donc devant cette manifestation que l'enseignant est d'abord placé. Il importe alors de considérer la variété des déclencheurs possibles, dont un déclencheur humoristique, souvent mais pas toujours. La question qui se pose dans le cadre d'une situation pédagogique n'est pas tant d'analyser le « sens » de cette pointe d'humour mais de découvrir et de comprendre ce qui a déclenché le rire en premier lieu : un point humoristique, un comique ridicule, une pointe d'ironie, du sarcasme, un double entendre, un mot d'esprit, une blague grasse, un mot d'enfant, un essai de création, un moment d'apprentissage, mais aussi la nervosité, l'ignorance, la pression du groupe et de quelques pairs, la situation d'embarras, d'excuse, le mépris. C'est donc le rire qu'il importe de décoder et de comprendre, le rire dont il faut analyser les composantes cognitive, affective, physiologique, communicative et socioculturelle puisque c'est avant tout le rire qui sert de point de repère à l'intervenant dans une situation pédagogique, lui qui doit ultimement porter un jugement et intervenir si besoin est. Ce n'est donc pas exclusivement l'humour qu'exposeront les analyses et les commentaires que nous nous apprêtons à faire dans l'exposé des cinq dimensions mais le rire en tant que manifestation

première liée à un stimulus-déclencheur. C'est donc toujours le rire en premier que nous mentionnerons, l'humour venant en son temps certes, mais de façon à en encadrer correctement le sens. Quant au sens que nous donnons de l'humour, c'est Freud dans son ouvrage sur le mot d'esprit qui nous en inspire la substance dans la définition radicale certes mais claire qu'il donne de l'humour.

...un moyen d'obtenir le plaisir en dépit des affects pénibles qui le perturbent; il intervient pour ce développement d'affect, il se met à la place de celui-ci. La condition de son existence est donnée lorsque la situation présente est telle que, conformément à nos habitudes, nous sommes tentés de délier de l'affect pénible et qu'à ce moment nous subissons l'action de mobiles visant à réprimer cet affect *in statu nascendi*. [...] Le cas où l'humour est le plus rudimentaire, celui de ce qu'on appelle l'humour noir, peut fournir quelques enseignements sur ce sujet. Tel ce coquin qui, conduit à la potence un lundi, déclare : 'Eh bien, la semaine commence bien!' C'est là à proprement parler, un mot d'esprit, car la remarque est en soi tout à fait pertinente, mais d'autre part, et de façon tout à fait absurde, elle est déplacée, puisque pour lui, pendant la semaine en question, il n'y aura pas d'autres événements. Il faut cependant de l'humour pour faire un tel mot d'esprit, [...] pour passer par-dessus tout ce qui distingue ce début de semaine des autres, pour nier une différence qui pourrait fournir le mobile d'émotions tout à fait particulières.[...] Cette sorte de caractère grandiose que possède l'humour ressort alors incontestablement dans des cas où notre admiration n'est nullement inhibée par les circonstances où se trouve la personne humoriste. (*Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, version française, 1988, p. 400-401)

C'est donc l'idée de distinction qui anime les énoncés qui suivent, un souci de distinction que nous appliquerons dans notre travail sur l'appréciation du rire et de l'humour selon les éléments retenus des cinq dimensions pour comprendre le rôle et la place de ces manifestations dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde.

### 3.4.1 Les énoncés

Pour synthétiser la présentation des distinctions et des liens qui existent entre le rire et l'humour nous proposons les énoncés suivants :

- 1- Le rire et l'humour ne sont pas synonymes. Mais ils sont souvent pris l'un pour l'autre.
- 2- Le rire est une manifestation spécifiquement humaine, que l'on associe d'abord à la joie et au plaisir.
- 3- Le rire peut signaler l'humour mais également l'angoisse, la dérision, l'ignorance, le regret, ou le conformisme social.
- 4- Ce qui fait rire les uns ne fait pas nécessairement rire les autres. Ce qui fait rire un individu un jour ne le fait pas nécessairement rire à un autre moment.
- 5- Le rire peut être simulé, ce qui implique qu'il requiert la nécessité d'une interprétation dans le contexte.
- 6- L'humour est une attitude détachée de l'esprit envers soi et le monde qui nous entoure.
- 7- L'humour ne fait pas toujours rire.
- 8- Contrairement au rire, l'humour n'est pas toujours immédiatement perceptible.

## Chapitre quatre Dimension cognitive

### 4.1 La dimension cognitive du rire et de l'humour

Trois grands champs se rapportent principalement à l'angle d'étude de la connaissance soit 1) le traitement de l'information, 2) la représentation et l'organisation des connaissances et 3) les capacités cognitives supérieures (Reed, 1999). Le traitement de l'information considère la reconnaissance des formes, l'attention et la mémoire à court et à long terme. L'organisation des connaissances prend en considération la profondeur du traitement, les images mentales, ce qui mène et incorpore la catégorisation et l'organisation sémantiques. Les capacités cognitives supérieures ont à voir avec le langage, la résolution de problèmes, la créativité et la prise de décision. Pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde, c'est à ce niveau-ci qu'on trouve la compréhension du texte. Puisque « tous ces champs sont en activité quand il s'agit pour un individu d'acquérir des informations sur l'environnement et de les interpréter pour régler son comportement » (Legendre, 1993, p. 205), il s'agit pour nous de faire le lien entre ces attributions cognitives et ce qui, dans le rire et dans l'humour, en relève. Aborder la dimension cognitive du rire et de l'humour, c'est donc se concentrer sur les processus par lesquels un stimulus est reçu, transformé, stocké et rappelé. Cela suppose le traitement et l'approfondissement de l'information qui en découle; l'appréciation des organisations sémantiques et catégorielles auxquelles elle fait appel, là où on trouve l'interaction de la connaissance avec les mécanismes de résolution de problème et de créativité. L'appréciation de ces répercussions sur la prise de décision et les capacités cognitives supérieures ouvrent enfin, et dans la plupart des cas, sur une interprétation humoristique, généralement accompagnée d'une manifestation physiologique de rire ou de sourire, mais aussi parfois sur rien du tout, ce qui signale qu'il n'y avait peut-être pas là matière à rire.

La question sur laquelle s'appuie l'exposé de la dimension cognitive qui suit peut se formuler comme suit : quelles caractéristiques humaines structurales sont engagées dans l'appréciation de l'humour ou du risible? Non pas les caractéristiques structurales des situations et des événements qui font rire ou qui s'apprécient comme de l'humour, en supposant qu'il existe une structure considérée commune aux matériaux ou situations risibles ou humoristiques, mais plutôt les opérations cognitives opérant dans une interprétation uniquement théorique du rire et de l'humour. Ce que recommande en effet Shultz (1996) quand il s'adresse aux chercheurs prudents sur ce qu'il appelle l'humour (*prudent humor researchers*) qui, voulant éviter les cas de débat sans fin sur ce point de désaccord, concentreront leurs analyses sur les « *cognitive processes [...] engaged during the appreciation of humour, [...] and] the relation between the structural characteristics of the various forms of humour and these cognitive processes* » (p. 11). C'est ce qu'il choisit de faire dans ses travaux d'analyse de l'aspect développemental de la dimension

cognitive de ce qu'il appelle l'humour. Pour y arriver, il faut analyser la structure sous-jacente d'un matériel dit humoristique, révélant la présence et le rôle significatif de l'incongruité et de tout ce qui entoure la mécanique de résolution de celle-ci.

C'est un fait reconnu qu'il existe une mécanique cognitive du rire et de l'humour, et plusieurs études, pour ne pas dire la majorité de la recherche sur le rire et l'humour, traitent spécifiquement ce volet (Berlyne, 1972; McGhee, 1979; Shultz, 1996; Suls, 1983; Forabosco, 1992). Complexe et audacieuse, la mécanique cognitive est à la fois facile à saisir et difficile à expliquer, car comme le fait remarquer Shultz, « *[there is] generally little difficulty in deciding that something is humorous* » (p. 12). Comment alors éviter les écueils de l'interprétation exclusivement personnelle, comment dépasser les bornes imposées par la communauté et la culture, comment enfin se dégager des intentions de l'émetteur. Shultz (1996) et McGhee (1979) posent dès ce moment la nécessité de compléter les savoirs opérationnels « mécaniques » par des savoirs de type affectif, socioculturel et communicationnel<sup>35</sup>.

La dimension cognitive du rire et de l'humour est dans toutes les recherches et certaines y limitent leur appréciation. « *Humor is a brain first phenomenon* » (Suls, 1972, p. 320). Keith-Speigel (1972) souligne que cette dimension est sous-jacente à diverses façons d'interpréter l'humour :

*Thus, humour based on reconciling possible with the impossible (Shaw, 1960), recognizing the unusual and unexpected (Wallis, 1922), matching true and pretended values leading to a revelation of the counterfeit (Mones, 1939), or playfully realizing the multiplicity of coincidence and meaning (Sherrer, 1948) all involve mental operations.* (p. 31)

Ce que nous appelons la dimension cognitive du rire et de l'humour fait appel à deux concepts cognitifs principaux : la saisie de l'incongruité et le mécanisme de résolution. Le premier organise l'information ainsi que le traitement cognitif qui en découle, alors que le second se réfère aux habiletés cognitives supérieures mises en œuvre pour dénouer l'impasse temporaire du sens. Nous insisterons sur leur fusion car c'est cette ultime opération qui permet de véritablement saisir la dimension cognitive du rire et de l'humour. Nous apprécierons enfin trois notions, le saillant, les variables collatives et le plaisir, certes associées à l'incongruité et à la mécanique de résolution mais en insistant sur le contenu, un passage cognitif obligé sans lequel il est impossible de comprendre spécifiquement la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour. Cela ne signifie pas que la dimension cognitive assure à elle seule une définition de la nature du rire et de l'humour, mais qu'elle aide à en comprendre un des plus importants volets, et

<sup>35</sup> Bien que la structure des facteurs de la communication comporte une dimension cognitive importante au niveau des facteurs personnels, elle comporte également des facteurs interpersonnels dont la présence est considérée comme essentielle à la communication elle-même. Selon Bibeau (1989, cité dans Legendre, 1993), il s'agit de conditions minimales *sine que non* parmi lesquelles on trouve une intention, un interlocuteur, un contexte, une situation, un code, un message et une interaction verbale implicite ou explicite. Il s'agit d'une dimension dont certains des éléments, par leurs particularités et leur fonctionnement, se situent dans un champ autre et indépendant de celui de la cognition même si ce champ inclut un espace cognitif.

surtout un des plus accessibles à l'étude et à la mesure comme nous allons le voir maintenant.

#### 4.1.1 L'incongruité

L'incongruité est définie par le *Grand Robert de la langue française* (vol. IV), comme « le caractère de ce qui est déplacé, de ce qui ne convient pas [...], une action ou une parole [...] contraire à la bienséance, aux convenances » (p. 14). À cette définition, on peut ajouter le sens général offert par le *Dictionnaire historique de la langue française* (DHLF) de « ce qui ne convient pas au regard des circonstances » tout en limitant la portée de l'acception par son angle d'appréciation, l'antonyme de « congru, » c'est-à-dire « incongru. » Le DHLF ajoute aussi « le glissement vers l'idée d'absurdité » qu'il complète avec l'idée de non-sens ou d'aberration, selon une appréciation cognitive perceptible de « chose surprenante » (vol I, p. 474). Cette référence à la contrariété des convenances et à la bienséance a été écartée par les chercheurs et commentateurs contemporains, à l'exception de Blondel (1988) :

Le rire est, au fond, la confrontation (implicite) d'un vivant avec une mécanique inintelligente et incongrue. Ainsi est-il fréquent [...qu'il] se permette des comparaisons inévitablement désobligeantes. [...] Exagéré, dans son assimilation forcée du vivant au « mort » [...], le rire naît de la représentation inadaptée d'une inadaptation : saugrenue pour une situation elle-même saugrenue. [...] Le rire, métaphore incongrue, irrévérencieuse, saugrenue, déplacée, nous mène à voir autrement [...] (p. 53).

C'est surtout autour de l'appréciation d'un « glissement vers l'absurdité, » plus précisément de « chose surprenante » qu'on définit de nos jours l'incongruité, « un conflit entre ce qui est attendu dans une blague et ce qui effectivement [s'y] passe » (Shultz, 1996, p. 12). « *Something unexpected, out of context, inappropriate, unreasonable, illogical, exaggerated* » (McGhee, 1979, p. 10). Il existe une unanimité dans la communauté scientifique à cet égard. Ainsi pour Nerhardt (1996), la théorie de l'incongruité renvoie aux variables rattachées aux stimulus parmi lesquels se trouvent la ressemblance et la dissemblance. C'est ce qu'on convient alors d'appeler une « rupture de déterminisme, » alors que pour Fourastié (1983), il s'agit « d'un incident qui survient, un problème qui se pose, une interruption, un trouble dans une procédure jusque-là présumée 'normale' (sic), une logique qui cesse de régner, une inquiétude qui naît : voilà donc 'l'accroc' qui, s'il est évité, surmonté, résolu...déclenche le rire » (p. 30). Pour Fourastié, cette alerte, cette rupture à l'origine du rire marquent que la réalité n'est pas prise *dans le bon sens*. Il s'agit de « *remettre dans le bon sens* (italiques de l'auteur) des choses qui n'y sont pas.[...] Lorsque nous avons pu remettre les choses, les gens et nous-mêmes *dans le bon sens*, celui qui nous permet la vie dans un monde difficile, alors nous rions. » (p. 30) C'est là l'exemple d'un commentaire interprétatif sur la dimension cognitive du rire, sans qu'il soit question d'en conceptualiser le fonctionnement voire de le mesurer.

Forabosco (1992) sera plus près de la conceptualisation objective, en rapprochant le lien entre l'incongruité et le rire du développement comportemental comme celui qu'expose Piaget (1951; 1952, cité dans Forabosco, 1992, p. 53). Forabosco reconnaît en effet la dimension

structurale et génétique du rire et de l'humour qui opère selon la genèse et l'équilibration, en fonction de l'assimilation et de l'adaptation du développement mental humain à la réalité. Il s'ensuit un ajustement de la pensée (et de l'action dans les années de petite enfance) aux objets et des objets à la pensée qui, dans le cas du rire, se double d'un signal de contradiction entre l'objet et la structure. Ce constat déclenche en retour le processus d'adaptation. La recherche d'explications globales et uniques de l'humour et du rire ne fait toutefois pas l'unanimité. Même McGhee (1979) juge ridicule (*preposterous*) d'essayer d'appliquer une approche « tout-inclus » (*all-inclusive explanations*), lui préférant des mises au point limitées qui permettraient éventuellement une combinaison d'explications. (p. 42)

La recherche cognitive sur le rire et l'humour s'articule autour de deux pôles. D'une part, on peut s'intéresser à la rupture de l'équilibre suite à un épisode incongru, en considérant spécifiquement les mécanismes restaurateurs activés. D'autre part, il est possible de se concentrer sur la restructuration elle-même qui découle de la rupture soit les changements enclenchés, directement ou non, par l'incongruité, et qui prennent selon Siri (1975, cité dans Forabosco, 1992) la forme d'angles d'approche conceptuelle complémentaires. Dans le cas de la rupture d'équilibre elle-même, c'est la congruence qui forme le principe organisateur alors que dans la restructuration, l'incongruité est le principe dynamique qui active toutes les opérations impliquées dans la recherche de stabilité dont dépendent les opérations cognitives. Parmi ces facultés, on compte ce qui assure la bonne marche des transformations cognitives fondamentales toujours opérantes en cognition et dont le mode d'opération repose sur l'innovation, les variations qui s'infiltrent en cours d'opération et les procédures qui s'appliquent spécifiquement pour les traiter. Il s'agit en fait de suivre le fonctionnement d'une cognition soumise à une rupture du sens, selon la congruence ou l'incongruité<sup>36</sup>. Si les études cognitives portant spécifiquement sur le rire et l'humour sont récentes, d'importants maîtres-penseurs sur le rire et l'humour dans la tradition philosophique occidentale ont relevé l'existence de cette « affinité » cognitive. Il est approprié de rappeler brièvement l'apport des plus notables d'entre eux en raison de la pérennité de la réflexion sur cette composante.

#### 4.1.1.1 L'incongruité dans la tradition philosophique occidentale

L'incongruité comme explication du rire et de l'humour constitue une manière moderne d'aborder et d'expliquer ces manifestations surtout sans référence significative aucune à quelque interprétation d'autre nature que ce soit. En effet, les explications que Platon, Socrate, Aristote, Cicéron et Quintilien proposaient du rire (il n'était pas alors question de l'humour), n'existaient qu'en étroite considération avec l'ignoble et le dégénéré, « *fit only for the ignorant and the foolish* » selon Chapman et Foot (1996, p. 1). Platon associait ainsi le ridicule à un manque de

<sup>36</sup>À cet égard, le rire ou l'humour ne sont pas les seules manifestations ou opérations cognitives impliquées dans ou par l'incongruité. C'est également le cas de la formation d'hypothèses, du réflexe d'orientation et du comportement exploratoire, comme aussi de certains états affectifs comme la peur, l'anxiété, la tension et la confusion.

connaissance de soi, le contraire de l'inscription de Delphes – « Connais-toi toi-même. » Socrate concédait au rire quelque plaisir mais en relation à un comportement malicieux découlant d'une agression blessante, de la jalousie, d'une connivence avec la mesquinerie ou la difformité, des comportements contraires aux obligations du « Citoyen. » Il en va de même pour les grands rhéteurs romains Cicéron et Quintilien<sup>37</sup> qui, bien qu'ils aient admis douter de la possibilité d'expliquer une fois pour toutes le rire, partageaient avec Aristote l'association rire-difformité/méchanceté, aux dépens d'un ennemi vaincu, expression de supériorité vis-à-vis l'objet du ridicule. Le rire romain comme le rire grec des Classiques est donc vu avant tout comme un acte dégradant pour les valeurs morales, l'art et la religion, une manifestation à fuir absolument, même si Aristote convient de son utilité, « la vie étant ce qu'elle est... » Cette association du rire avec la dérision a persisté jusqu'à Ben Jonson (1572-1637) qui, selon Escarpit (1960, pp. 14-15) a introduit l'idée que la comédie pouvait activement servir de correctif social, allant jusqu'à détailler dans une des premières mentions de la notion d'humour un lien à faire entre le rire et une critique des folies de l'humanité. Cette nouvelle interprétation du rire et de l'humour comme outil critique plus que pensée mesquine ou élémentairement corrective a connu un âge d'or notamment avec Molière et Swift, deux des plus habiles satiristes humoristes pour dénoncer les travers, les manies voire l'hypocrisie, selon eux, des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles de leur société respective.

C'est vers le XVIII<sup>e</sup> siècle qu'on assiste à une structuration du savoir sur l'incongruité comme opération centrale d'une expérience expressément nommée humoristique, une différence d'avec l'orientation qu'adoptent actuellement plusieurs chercheurs qui situent et étudient l'incongruité dans le stimulus. Mais pour des philosophes comme Kant, c'est au cœur de l'être humain que loge l'incongruité, toute blague étant d'abord et avant tout une construction de l'esprit humain, avant quelque mise en circulation que ce soit d'une pensée ou d'une parole sous la forme d'une blague. Dans *Critique de la faculté de juger* (1790), Kant présente en effet pour la première fois l'idée que le rire (sans mention de l'humour) survient spécifiquement quand l'attente et l'excitation d'un certain type de résolution tournent soudainement en un rien brutal et inattendu. « Le rire [...] résulte du soudain anéantissement de la tension d'une attente, » et le point central de la compréhension du rire doit se situer dans un processus de la pensée et non obéir à une motivation comme le pensaient les Anciens. Schopenhauer (1819) dans l'une de ses deux réflexions sur le rire dans *Le Monde comme volonté et représentation* pose de façon claire la source du risible dans un « télescope paradoxal, et donc inattendu, d'un objet connu sous une première acception puis embouti dans une autre avec laquelle il a des affinités certes mais dont il diffère à d'autres égards » (p. 96). Le phénomène du rire signifie donc toujours l'appréhension

---

<sup>37</sup> Reconnaisant toutefois l'inévitabilité et l'imprévisibilité propres au rire, les Rhéteurs ont surtout travaillé à expliciter le rire comme un outil rhétorique. C'est d'ailleurs ce qui explique la longueur et le détail de leurs écrits sur le sujet, leurs propos pouvant être reliés à la « pédagogie. » c'est-à-dire qu'ils se présentent comme un discours qui propose un ordre d'intervention, selon des modèles et des principes, adapté à la dynamique et l'harmonisation d'une situation (Legendre, 1993).

soudaine d'une incongruité entre deux acceptions d'un même objet ou d'une même pensée. Et le plaisir tient au fait que ce que Schopenhauer nomme une « connaissance de la perception » qui triomphe sur le concept, un « vrai divertissement [...] de voir la stricte, infatigable, ennuyeuse gouvernante, la raison, reconnue coupable d'insuffisance. [...] Il s'agit en quelque sorte] d'une victoire du concret, [...] une victoire du plaisir et de la gaieté » (p. 98). C'est depuis Kant qu'on pose une association cognitive entre le rire ou l'humour, et le plaisir, sans chercher à en comprendre plus avant les ramifications et les répercussions, si ce n'est la mention d'une dimension affective, « émotive » pour Kant, comme d'autres états émotifs dont la peur, l'ennui, la tristesse.

Plus contemporain, Koestler (1965) sera le premier à proposer une opérationnalisation schématique de l'activité de rire. Dans sa recherche sur la créativité, il propose dans trois domaines (le rire, la science et l'art) une mise en scène de « matrices à codes fixes et stratégies adaptables » (p. 81). Ces codes sont des « condensations en habitude de processus d'acquisition qui forment le noyau de la stabilité et du comportement, là où se manifeste l'acte créateur » (p. 81). Pour expliquer le rire, et l'humour le cas échéant, Koestler utilise ce qu'il appelle « le déplacement bisociatif » dans le lien, essentiel selon lui, entre le rire et l'émotion. Compte tenu de la présence nécessaire d'une tension émotive reliée au sens du récit, le rieur est appelé à vivre sur deux plans à la fois, « victime » selon Koestler « d'un choc bisociatif qui secoue les routines complaisantes de la pensée [...] forçant ce que l'on croyait aller de soi à avouer ses secrets » (p. 59). Les secrets dont il est question sont ceux des variétés d'humour, leurs modes d'expression, les stratagèmes qui se rencontrent chez l'enfant qui loge dans tout adulte. Parmi ces stratagèmes, Koestler propose la satire, la caricature, le bizarre, le déplacement, la coïncidence, le non-sens, le chatouillement, le comportement du clown ainsi que des critères spécifiques d'originalité, d'accent et d'économie qui permettent de décider de la valeur d'une plaisanterie. Il explique que le continuum *rire-science-expression artistique* est mis en place dans les paires « explosion-catharsis » qui opèrent chacune selon leur façon de décharger la tension, donnant lieu au renversement progressif de l'émotion grossière (responsable du rire) vers la stimulation intellectuelle qui se manifeste au fur et à mesure que l'on résout un problème (la solution de la science) ou propose l'expression artistique d'une émotion.

La contribution de Koestler se situe selon nous non seulement dans le fait que son appréciation est enfin dégagée des exigences moralisantes associées aux interprétations plus anciennes, mais surtout qu'elle affirme le caractère central de l'incongruité dans l'interprétation qu'il avance pour exposer la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour. Comme les penseurs précédents cependant, Koestler propose une interprétation théorique du rire et de l'humour et il n'en fait jamais une question de mesure. Après lui, les chercheurs combineront en effet ce concept aux opérations de résolution, et c'est sur cette dimension cognitive qu'ils insisteront et feront porter leurs recherches, bien davantage que sur l'incongruité elle-même.

#### 4.1.1.2 L'incongruité : acception contemporaine

L'exposé qui suit sur l'incongruité combine les savoirs cognitifs modernes dans une appréciation du rire et de l'humour. Forabosco (1992) propose d'abord une définition dite de travail de l'incongruité soit « *a stimulus is incongruous when it differs from the cognitive model of reference* » (p. 54) établie au terme d'un regroupement de ce qu'il considère comme l'essentiel des définitions antérieures<sup>38</sup>, relevant au passage les éléments qui offrent un terrain fertile pour la compréhension de l'humour (sans fournir de définition précise de l'humour) qu'il entend proposer à son tour. Rappelant que l'incongruité ne loge pas dans le stimulus mais plutôt dans la relation entre le stimulus et le sujet, Forabosco dote le sujet d'un modèle cognitif de référence qui met en évidence les aspects comparatifs et interprétatifs en action dans un épisode humoristique. Ce modèle se veut tout à la fois « une sorte de représentation préliminaire et une mini-théorie que le sujet utilise dans sa relation avec la réalité » (p. 54). Ainsi, le « modèle cognitif de référence » s'appuie sur le constat que chaque sujet crée ses modèles de prise de contact avec la réalité, en fonction de son histoire cognitive faite d'expériences et de démarches personnelles reliées notamment à l'apprentissage et opérant selon des mécanismes individuels de sélection, de généralisation et de catégorisation. Une situation est donc appréciée en fonction de l'histoire cognitive propre à chacun selon ses expériences cognitives. Ainsi, dans le cas de l'incongruité, « *in the normal functioning of an individual, an incoming stimulus is compared with and evaluated against a cognitive model. If it conforms, then it is congruous; if it differs, it is perceived as incongruous* »<sup>39</sup> (p. 54). Un modèle cognitif ne prédétermine pas les caractéristiques de l'expérience mais délimite le champ de variations à l'intérieur duquel les caractéristiques d'un stimulus doivent se situer pour être perçues comme conformes et donc congruentes, ou non conformes et donc incongruentes. Essentiellement du ressort du sujet, l'aspect délimitatif que Forabosco appelle « *subjective probability* » définit un seuil au-delà duquel toute déviation

<sup>38</sup> Dans un relevé de ce que Forabosco (1992, p. 50) nomme « les études classiques, » soit celles qui sont le plus souvent citées, cet auteur rappelle quelques-unes des recherches l'aidant à cerner le concept d'incongruité. Il cite entre autres le travail de Bruner et Postman (1949) sur la violation d'une attente comme caractéristique de la perception d'incongruité, provoquant des comportements dits de « défense » vis-à-vis cette dernière. Il cite également Watson (1969) qui met en évidence la tendance à persévérer dans le processus de pensée, soit un besoin de l'individu d'éviter l'incongruité par la création de conditions qui vont faciliter la confirmation de ses attentes. Il mentionne aussi les recherches de Heider (1946) sur la théorie de l'équilibre selon laquelle un pont conceptuel peut être jeté entre la perception et les attitudes, un individu tendant à avoir envers un objet quelconque une prédisposition affective qui s'accorde d'une certaine façon avec la disposition affective qu'un autre individu manifeste envers le même objet. Les états d'équilibre ou de déséquilibre sont ainsi placés en fonction de la structure cognitive et des tendances affectives d'une personne et il existe une disposition générale de rétablir un équilibre perturbé. Il relève les recherches de Osgood et Tannenbaum (1955) sur le principe de congruence qui veut qu'un individu évalue en faveur de cette congruence tout changement qui se manifeste. Les études de Festinger (1957) font quant à elles état de la dissonance cognitive et de la propension humaine de toujours chercher à réduire une dissonance. Aronson (1968) définit l'incongruité en établissant un rapport entre une violation des attentes et le concept de soi, la dissonance étant le signal que l'information est incompatible avec le dit concept. Il souligne les travaux de Helson (1947, 1948) selon lesquels un individu évalue des stimuli en relation avec un schéma spécifique qui constitue le seuil d'adaptation spécifiquement activé en présence d'une dissonance. Ce seuil dépend notamment de l'expérience passée et des stimuli en présence. Hunt (1965) croit quant à lui que l'incongruité ne peut être définie qu'en relation avec les standards d'un individu. Il souligne de plus que l'incongruité motive en direction d'activité cognitive et exploratoire, un état qui persiste tant et aussi longtemps que l'incongruité existe entre un état de fait et la représentation d'un état.

<sup>39</sup> « *if it differs, it is perceived as incongruous.* » En italique dans le texte.

entraîne l'expérience d'une rupture cognitive, « *a sensation of the alien (or strangeness), of mental tension, etc.* » (p. 55). Cette expérience correspond à la perception d'incongruité.

Il est par ailleurs tout à fait possible que la probabilité subjective ne corresponde pas à la probabilité objective définie par les liens auxquels on peut s'attendre entre des événements possibles et des événements attendus. Ceci est dû au fait que la perception de l'incongruité s'appuie de façon significative non seulement sur les différences individuelles mais sur des écarts intra-individuels. Par exemple, ce qui est perçu comme une incongruité dans une situation par un individu peut très bien ne pas l'être pour un autre, comme aussi ne plus l'être ou ne pas l'avoir été pour le même individu à un autre moment.

Forabosco souligne également que, selon la définition qu'il propose, ce sont les mots « de référence » qui contiennent les indices les plus importants pour comprendre toute la subjectivité de l'incongruité. Dans ce cas, l'incongruité est désormais à considérer non pas en relation à un modèle cognitif général, même pertinent dans une situation donnée, mais plutôt en relation avec le modèle que le sujet applique à un stimulus particulier dans une situation particulière. Ce sera en fonction de facteurs propres à l'individu, à un moment donné (la forme du stimulus lui-même et les indices environnants par exemple), que ce dernier sera amené à faire référence à un modèle cognitif plutôt qu'à un autre, outrepassant parfois même sa propre expérience au profit d'une interprétation simplement gestaltiste de la situation. C'est donc avec une importante teneur subjective qu'on doit à la fois aborder l'incongruité, en apprécier le fonctionnement et en examiner le rôle dans la dimension cognitive d'une compréhension du rire ou de l'humour. Cette perspective aura d'importantes répercussions sur le second volet de la dimension cognitive à savoir la résolution de l'incongruité.

#### **4.1.2 Le mécanisme de résolution**

Selon l'approche interprétative contemporaine du rire et de l'humour, principalement dans leur dimension cognitive, on pose que la rencontre d'une incongruité déclenche une tentative de résolution, c'est-à-dire une opération mentale pour retrouver la congruence et le sens, en explorant différentes avenues d'interprétation. Le fonctionnement cognitif de l'étape de résolution ainsi que l'appréciation de son rôle et de son importance en contexte ont donné lieu à plus d'une explication. Certains contestent même son importance et la nécessité de sa présence dans un acte d'humour. C'est le cas de Rothbart (1977) ou même de Forabosco (1992) qui croit tout à fait possible que la seule incongruité constitue l'essentiel de l'humour si la résolution consiste en une activité explicite de résolution de problème. Par ailleurs, si on attribue un sens plus large au mécanisme de résolution, comme c'est le cas de McGhee (1979), on l'entend comme l'exercice d'une maîtrise cognitive sans laquelle l'incongruité elle-même se trouve dépouillée de tout lien avec l'humour. Il est alors difficile de ne pas tenir compte à part entière de cette opération comme dans l'exemple d'un individu qui, rendu perplexe, confus voire désorienté en raison de son incapacité à résoudre une incongruité, poursuit sa quête de résolution de celle-ci

par tous les moyens. Dans ce sens le plus large, Forabosco (1992) considère que le mécanisme de résolution implique un critère de congruence (*congruence criterion*), soit

*any element relating to the stimulus on the basis of which the stimulus, at least in that specific respect, is congruous. [For] example, a clown who brings on stage an enormous double bass case and pulls a small violin out of it. The disproportion between the container and its content may be perceived as incongruous, but a congruence criterion of the sort 'the biggest contains the smallest' can also be identified. (p. 57)*

Vu sous cet angle, le critère de congruence fait corps avec l'incongruité, moins manifeste certes mais résolument présent, « *almost like a mental net protecting the subject from cognitive 'recklessness'* » (p. 58). Dans une situation humoristique, le lien congruence-incongruité est étroit du début jusqu'à la fin, puisque c'est en fonction de ce lien que l'évidence de l'incongruité transparaît. Ce serait donc la perception de l'incongruité elle-même qui constituerait le matériau essentiel de l'humour, conférant d'une certaine façon au mécanisme de résolution non pas la tâche de faire disparaître l'incongruité mais plutôt d'en tirer un sens. Forabosco (1992), constatant qu'« *at the end, we have a congruent incongruity* » ce qu'il rapproche du « sens du non-sens » de Freud (1905) ou de ce qu'il nomme la « logique locale » de Ziv (1984), déclare ceci :

*There is therefore a succession (diachronicity) of incongruity-congruence configuration that terminates in a contemporaneousness (synchronicity) of incongruity/congruence. What is more, typical of the final act in the process is an attention-shift situation in which the subject passes from the perception of congruence to the perception of incongruity and, sometimes, vice versa, with several shifts. (p. 60)*

Le mécanisme de résolution n'est donc pas l'unique responsable de l'humour d'une situation ou d'un scénario donnés, et son rôle est sans doute plus étroitement lié à l'ensemble des opérations cognitives déclenchées. Ce n'est pas que ce mécanisme porte en lui ce que Suls (1972) décrit comme une offre de soulagement de la tension provoquée par l'incongruité, elle-même issue d'un écart plus ou moins important selon la concordance entre la surprise et l'incongruité de départ. Ce n'est pas non plus que la résolution, comme l'explique Raskin (1985), sert de mécanisme appelé « *semantic script-switch trigger*, » une sorte de scénario sémantique qui joue le rôle de commutateur-déclencheur alimenté par l'ambiguïté et l'incongruité, une gâchette qui enclenche automatiquement une nouvelle interprétation. Il s'agit plutôt d'une interaction entre l'incongruité et la congruence d'un sujet qui, recevant ou percevant le risible ou l'humoristique, se place « cognitivement » en retrait de l'incongruité tout en l'ayant reconnue et se rapporte à elle dans une dimension qui permet la recherche d'un sens qu'il lui appliquera ensuite, tout en la gardant active par sa relation à la résolution. En fait, le sujet procède à un jeu cognitif, sur deux terrains d'appréciation à la fois, et les éléments sont évalués en concordance d'une appréciation et de l'autre appréciation, l'une par rapport à l'autre, divergence convergente, convergence divergente.

Si l'appréciation du fonctionnement cognitif du rire et de l'humour sensibilise aux opérations actives dans ces manifestations, il reste encore à expliquer la dimension cognitive de

l'appréciation elle-même, responsable des commentaires qualitatifs émis suite à la saisie d'une situation/scénario risible ou humoristique. Car le fait de comprendre le fonctionnement cognitif du rire et de l'humour n'éclaire pas automatiquement le jugement de risible ou d'humoristique porté sur la situation ou la blague, plutôt qu'un jugement de surprise par exemple. Il faut aussi considérer les notions de saillant, de variables collatives et de situation.

#### **4.1.3 Le saillant, les variables collatives et la situation**

Comme toute incongruité ne se résout pas nécessairement dans le rire, en plus de ne pas toujours être drôle ou comique ou humoristique, ce que souligne Lefort (1986) qui dit que « tous les problèmes, hélas, ne sont pas drôles à résoudre...[pas plus que] toutes les incongruités ne font [...] rire » (p. 188), il importe de considérer les dimensions qui, dans l'investigation cognitive, sont responsables de l'étiquette « humour » qu'elles portent, ou du rire qu'elles provoquent. Les notions de saillance, de variables collatives et du rôle que joue « la situation » sont autant d'avenues susceptibles d'éclairer les opérations cognitives activées en contexte. Cette question a fait l'objet de plusieurs commentaires dont nous présentons les plus importants.

##### **4.1.3.1 Le saillant ou la prégnance**

Dans l'appréciation d'une situation ou d'un scénario risible ou humoristique, le saillant ou la prégnance des caractéristiques du stimulus renvoie à leur valeur d'attention ou à la facilité avec laquelle ces caractéristiques sont perçues (Deckers et Buttram, 1990). Or, si une augmentation du saillant des éléments d'incongruité accroît d'autant la probabilité de les relever, on s'est également rendu compte que la sensibilité à ce qui est saillant est sujette à variation parce qu'elle est hautement subjective. À cet égard et suite aux observations de rires d'enfants d'âge préscolaire après des blagues sur des sujets dit tabous, on a constaté que cette sensibilité était avant tout liée au stade de développement des rieurs, en avançant par exemple que la sexualité de l'être humain devait certainement avoir un impact sur le rire et ce qui est perçu comme risible. À preuve, on note le rire de la toilette, du sexe du rieur et de celui de l'autre, de la curiosité, du début du désir et de la séduction qui, dans une interprétation développementale, pouvaient se comprendre à partir d'un saillant opérant sur un contenu chargé d'affect, entraînant une interprétation dite « psychanalytique » de la situation ou tout simplement la recherche du plaisir par tous les moyens. Or les expériences de Wolfenstein (1954, citées dans McGhee, 1979, p. 73) ainsi que l'expérience particulièrement remarquable sur le saillant de Goldstein, Suls et Anthony (1972) et citée dans Chapman et Foot (1996) suggèrent plutôt que, plus que le saillant affectif, c'est un saillant cognitif qui jouerait un rôle déterminant dans l'évaluation du potentiel humoristique. Dans l'expérience de Goldstein *et al*, au lieu de mesurer passivement par observation simple ce que les gens disaient aimer, on a choisi de « préparer » les participants avec des dessins animés ou des bandes dessinées sur des sujets portant spécifiquement sur le contenu relié aux scénarios des blagues à venir. Ce raisonnement appliqué, les blagues d'automobile et d'agression précédées d'images sur les mêmes sujets sont jugées plus amusantes que des blagues neutres, ou traitant de

sujets variés, une constatation qui s'étend également à des contenus abstraits comme la taille, le poids ou autres appréciations métriques selon les recherches de Deckers *et al* (1981, citées dans Deckers et Buttram, 1990).

On sait toutefois peu de choses du saillant lui-même, peu de recherches ayant porté sur sa spécificité à commencer par ses caractéristiques fonctionnelles générales. Outre la conviction que le saillant représente un facteur de première importance dans la reconnaissance du matériel risible ou humoristique notamment dans l'opération cognitive pure qu'est l'instant de la rencontre des propositions cognitives multiples, le contenu même qui garantirait cette reconnaissance demeure inexplicé. On sait par ailleurs que ces propositions, à partir de ce qui saille ou de ce à quoi elles sont associées, sont responsables d'activer les réponses de type réflexe de rire ou de sourire. Ces réactions sont généralement des sources de plaisir, de bien-être physique et physiologique, sans qu'il en soit toujours ainsi. On croit aussi que les meilleurs rires dérivent de rencontres purement spontanées, mais des observations mettent en évidence que ces rencontres sont souvent préparées et qu'elles jouissent jusqu'à un certain point d'une prévisibilité cognitive. En étudiant le travail des artistes et des artisans du rire et de l'humour, on s'aperçoit que la narration des blagues est souvent préparée par une introduction anodine, un tour de parole habilement volé, une position étudiée des interprètes, tous des artifices à part entière d'une manifestation d'adresse, de malice, de satire et d'ironie. La démonstration se développe alors « naturellement » aux yeux et aux oreilles d'un public qui, dans les faits, a été préparé à mieux sanctionner la pertinence du saillant par des rires en cascades. Voilà un exemple particulièrement évident de construction de l'enchaînement cognitif menant au rire, ce dernier se posant comme un gage de réussite. Toute préparation du public explique non seulement comment il est possible d'assurer le rire et le plaisir qui en découle, mais surtout met en évidence l'impact d'un saillant qui aura été adapté comme moyen au service du résultat lui-même.

Mais de ces saillants qui font rire et qui engendrent des moments humoristiques, force est de reconnaître que toute appréciation demeure très subjective, personnelle, imprévisible, et évasive. Dans ces conditions, même des saillants soigneusement préparés ne peuvent garantir complètement l'effet recherché, le caractère inattendu et imprévisible du rire rendant extrêmement difficile voire impossible d'en apprécier une fois pour toutes l'essence. Ce n'est que par approximation théorique qu'il est possible d'établir des rapports de cause à effet et c'est la possibilité réelle d'enregistrer la présence et l'ampleur du rire et de l'humour qui permet de s'essayer à observer la nature de ce qui fait rire l'humain contemporain. Nous réagissons en fait par ces commentaires sur la nature, la fréquence, les caractéristiques situationnelles, les acteurs, bref tout ce qui s'offre à une interprétation. Ce sont ces commentaires qui donnent corps aux savoirs sur la saillance, à savoir que son contenu est tributaire de l'opération de comparaison cognitive effectuée sur des variables comparables ou collatives, dans une mise en regard rapide, complexe et sophistiquée à la base même de cette rencontre comparative des plans. Là se situent

les caractéristiques du saillant soit l'essence même de l'incongruité à partir de laquelle éclate le rire ou se fabrique l'humour.

#### 4.1.3.2 Les variables collatives

On nomme « collative » ce qui, selon *Le Petit Robert*, découle de la collation ou comparaison de deux entités entre elles, au niveau de leur structure. Sur ce qui définit le rire et l'humour, Berlyne (1972) déclare que

*some pleasure invariably comes from structure, which means from comparison or, more generally, from collation or interrelation of stimulus elements, thoughts, and items of information [...or also] combination in one object or event of attributes or lines of thought that are normally unrelated. (p. 44)*

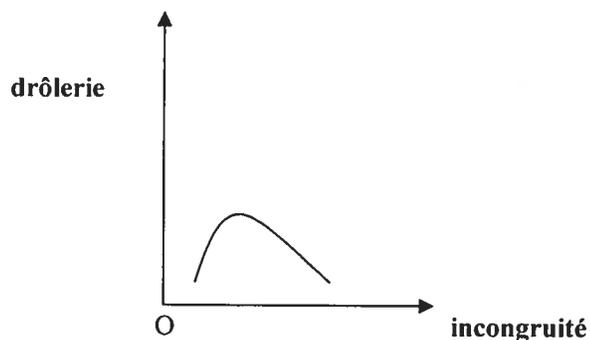
Les attributs découverts à la suite de cette combinaison se répercutent de façon significative sur la motivation de l'individu qui s'est livré à cet exercice, piqué de curiosité à résoudre l'impasse cognitive. La teneur de ce qui déclenche des opérations de comparaison, d'interrelations et de reconstructions combinatoires est multiple d'après Berlyne : la nouveauté, la surprise, l'exagération, le changement brutal, l'ambiguïté, l'incongruence raisonnable ou déraisonnable, l'incompatibilité compatible, bref tout et n'importe quoi peut entraîner ces opérations. Outre le déclenchement de la recherche de sens, il faut encore expliquer pourquoi la résolution se termine dans le plaisir. Comme les gestaltistes qui expliquent des conséquences en fonction de la nature propre d'une situation, Berlyne souligne que des structures et des relations entre éléments d'un tout peuvent aboutir tout autant à un sentiment dérangeant et discordant qu'à un sentiment plaisant, satisfaisant, amusant, et disposer à une interprétation risible ou humoristique.

Dans le cas du rire et de l'humour, l'orientation que donne une opération cognitive de collation vers une excitation cognitive de plaisir résulte plus d'une « titillation » cognitive que d'une stimulation même organique. Si cette excitation est modérée, elle agit dans les faits comme une émulation qui force un surpassement cognitif de l'excitation elle-même, entraînant la disparition de « l'inconfort cognitif » et, par conséquent, le jaillissement du plaisir. Tout est alors question de degré d'excitation et d'intensité. Le lien entre l'excitation et le plaisir s'explique selon Berlyne (1972) sur ce point précis du niveau et de l'intensité d'excitation :

*One has only to make the assumption, for which there is no lack of evidence in the experimental literature that the system subserving negative hedonic value requires a higher level of arousal potential to activate than the system subserving reward and pleasure. (p. 47)*

Il faudrait donc moins d'énergie pour ressentir du plaisir que du déplaisir, ce qui rend le plaisir plus accessible d'une certaine façon parce que plus économique. D'autres variables ont également un impact contraignant sur le plaisir comme le degré de congruence et la vitesse du traitement cognitif. Dans le premier cas, il existe un lien d'efficacité entre les demandes

cognitives du stimulus humoristique et les capacités intellectuelles de l'individu. En effet, les blagues faciles n'offrent pas la possibilité d'une intrigue suffisante pour créer une montée suffisamment significative d'excitation de nature à forcer une résolution en plaisir. À l'inverse, une demande cognitive trop importante risquerait d'entraîner un état de confusion et de déroute qui n'apporterait vraisemblablement aucun plaisir. Tirée des travaux de Wilson (1979, cité dans Lefort, 1986), la figure suivante montre que la relation entre la drôlerie et l'incongruité est curviligne, en forme de U inversé



**Figure 1** : Relation entre drôlerie et incongruité d'après Wilson (1979, cité dans Lefort, 1986, p. 189)

Quant à la vitesse du traitement cognitif, Lefort (1986) insiste sur le rythme et son rôle dans la plaisanterie, la rapidité pouvant jusqu'à un certain point compenser une incongruité faible, et la lenteur en anéantissant l'effet. À l'inverse, un étalement dans le temps pourrait réduire une incongruité trop forte, influant d'autant sur l'effet de surprise, jusqu'à la dépouiller des effets escomptés (p. 189). Enfin, certaines personnes ne saisissent pas du tout l'incongruité. Celle-ci passe alors tout à fait inaperçue, parce que les individus n'ont pas les connaissances ou les références qui permettent de percevoir l'incongruité ou qu'ils n'y recourent pas pour activer l'incongruité, soit encore qu'ils mettent en opération des connaissances ou des références sans lien avec l'incongruité. Le résultat est le même: absence de perception de l'incongruité, absence donc de plaisir puisqu'il semble évident, comme le soulignent Deckers et Buttram (1990), que « *without the resolution element, the alternative incongruous schema cannot be activated and thus humor is not evoked* » (p. 61). Le meilleur exemple d'une telle situation apparaît dans les études sur le développement de l'humour chez les enfants, où il est clair que ces derniers n'ont une appréciation de la drôlerie qu'en fonction des étapes de leur développement et qu'il leur est impossible pour des raisons phylogénétiques d'aborder ce qui fait rire et surtout l'humour de la même façon que des enfants plus âgés ou, à plus forte raison, des adultes. Les travaux de McGhee (1972, 1979, 1983) sont à cet égard sans équivoque : si le matériel risible ou humoristique doit comporter dans sa structure une saillance, le plaisir qui est associé à sa découverte et à sa résolution dépend de la capacité qu'a l'individu d'en relever non seulement l'existence mais aussi d'en saisir et d'en apprécier les variables cognitives, notamment collatives.

Or cet ensemble de facteurs ne s'active qu'en toute considération de facteurs plus vastes encore, ceux qui relèvent de la situation elle-même.

#### **4.1.3.3 La situation**

Nous savons maintenant que l'incongruité ne peut expliquer de façon entièrement satisfaisante les effets positifs qu'elle engendre. En effet, si la perception d'une situation incongrue peut provoquer le rire, il est possible qu'elle provoque aussi la peur ou la curiosité, qu'elle enclenche un processus de résolution de problème ou même qu'elle serve à l'apprentissage, selon Rothbart (1996). De plus, pour que l'incongruité se résolve dans le rire, il faut qu'elle ne soit pas interprétée comme un véritable problème à solutionner mais qu'elle soit plutôt présentée comme quelque chose pour s'amuser, pour jouer, pour avoir du plaisir. Un contexte d'amusement, de plaisanterie, de non-sérieux permet de prendre plaisir à confronter des incongruités non résolues, ainsi qu'à déployer les moyens pour résoudre des blagues notamment. Rothbart (1996) rappelle les explications de Freud à l'effet que pour les adultes, le plaisir associé au non-sens permet de se délester temporairement des règles de la logique et des contraintes de rationalité, de reprendre contact avec l'enfant qu'il ou elle a été. Il s'agit en fait d'une suspension des lois habituellement en cours dans la pensée, dans laquelle il est possible de jouer sur la présence de deux tableaux, le réel et la suspension du réel. Ce jeu nécessite d'être à la fois « dans » la situation et « hors » de la situation dans l'interprétation de ce qui est devenu une véritable mise en scène, montée et réglée à partir et en fonction des moyens cognitifs dont dispose le sujet. Il est évident que la construction de cet équilibre réaliste/fantaisiste nécessite outre des moyens cognitifs adaptés, un encadrement particulier de la situation (c'est un jeu et il n'y a pas de danger), ce qui explique l'importance de l'interprétation qu'en fait l'individu et que signale dans les faits son rire et son appréciation humoristique.

#### **4.1.4 Conclusion sur la dimension cognitive du rire et de l'humour**

La compréhension de la dimension cognitive du rire et de l'humour repose sur deux éléments : l'incongruité et le mécanisme de résolution. L'incongruité renvoie au traitement et à l'organisation de l'information alors que le mécanisme de résolution fait appel aux facultés cognitives supérieures. Compris à la fois comme « quelque chose d'inattendu et se situant hors contexte, quelque chose d'inapproprié, de déraisonnable, d'illogique ou d'exagéré, » (Shultz, 1996, p. 12) l'incongruité montre que l'information est traitée selon un mode de comparaison des données à partir d'un schéma cognitif propre à la personne qui y est confrontée. La comparaison entre le connu et l'incongruité rencontrée fait apparaître les variables « collatives » rattachées à l'incongruité et activées sur plus d'un plan. Dans le cas d'une incongruité risible ou humoristique, ces variables font appel à des données du même ordre que l'incongruité elle-même, tout en étant soit inattendues, hors contexte, inappropriées, déraisonnables, illogiques ou exagérées voire farfelues. Le traitement est d'autant imprévisible que l'individu évalue cet ensemble d'informations en fonction d'une définition subjective de la congruence. Tout ce « va et vient »

entre la situation telle qu'elle se présente et la situation telle qu'elle devrait se présenter appartient au mécanisme de résolution.

Ce mécanisme fait appel aux facultés cognitives supérieures parmi lesquelles se trouve la créativité, notamment dans la capacité d'associer et de comparer des éléments même les plus farfelus. Le rire est connu pour son effet sur l'inconscient, une libération tout autant qu'un puissant camouflage et un révélateur possible de la personnalité profonde. À cette dimension psychanalytique s'ajoute la prégnance ou saillance que prennent pour un individu certains éléments plutôt que d'autres, selon l'appréciation individuelle donnée du contexte et de la sécurité ambiante ainsi que des signaux qui confèrent une légitimité ludique à la situation et minimisent le risque pris par une expression de rire ou un jugement d'humour.

La dimension cognitive nous apprend donc qu'il existe un « cerveau » humoristique qui opère selon un fonctionnement cognitif qui lui est propre. Cette spécificité est particulièrement évidente dans l'opération qui consiste à combler la distance entre l'incongruité et la congruence mesurée d'éléments contextualisés, en vertu d'un code tiré d'une appréciation subjective effectuée dans une opération d'évaluation comparative fondée sur la liberté de chacun. C'est ce que l'on nomme l'appréciation cognitive de la juxtaposition. L'appréciation de la nature, du fonctionnement ainsi que du rôle des trois composantes factorielles périphériques que sont le saillant, les variables collatives et l'évaluation situationnelle éclaire d'une part la mécanique perceptive et évaluative en place dans la cognition du risible ou de l'humour. D'autre part et selon nous, elle met en évidence les limites d'une explication cognitive de ce qui constitue l'ultime et essentiel responsable de l'amusement et du plaisir qui accompagnent habituellement le rire et l'humour. En effet, plusieurs facteurs ou critères qui sous-tendent les trois composantes factorielles sont subjectifs et étroitement liés à l'ordre affectif et aux facteurs socioculturels présents chez tout individu, ce que nous serons à même d'apprécier dans les prochains chapitres. Il est toutefois possible de considérer les opérations cognitives du rire et de l'humour en relation avec les opérations cognitives les plus importantes associées à l'apprentissage d'une langue seconde (ALS) de façon à mettre en évidence les liens existant entre elles et apprécier leur compatibilité didactique.

#### **4.2 La dimension cognitive en langue seconde**

Apprendre une langue seconde répond aux règles générales d'apprentissage, en plus de comporter des aspects spécifiques. Dans ses travaux sur les théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue seconde, Gaonac'h (1987) s'appuie sur les travaux de Miller et de Bruner pour apprécier en quoi les caractéristiques et l'organisation des connaissances acquises peuvent déterminer la manière de percevoir, c'est-à-dire prendre en compte les informations de l'environnement. Cette réflexion l'amène à élaborer une hypothèse générale d'apprentissage ou d'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités.

Les connaissances que l'on possède déjà constituent un des principaux déterminants de ce que l'on peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire). Ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées directement aux stimulus présents dans la situation d'apprentissage; elles peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence. (p. 107)

Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue seconde (LS), ces connaissances antérieures sont d'abord des connaissances linguistiques issues de l'apprentissage et de l'usage d'une langue « maternelle » dite première (LP). Pour l'apprenant d'une LS, elles sont des appuis naturels puisqu'elles sont du même matériau et qu'elles font appel aux mêmes types de ressources et d'opérations. Ce bagage strictement linguistique se double également de nombreuses ressources issues de tous les autres apprentissages que ces canaux d'expression ont aidé à mettre en place. Apprendre n'est pas simplement ajouter des morceaux à une mosaïque, c'est aussi soumettre ces nouvelles informations à une forme de synthèse de façon à « parfaire toujours un peu plus [...] les grands traits déjà établis [...], intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive interne déjà existante » (Legendre, 1993, p. 67). Cette approche convient particulièrement à la description de la dimension cognitive de l'apprentissage d'une langue seconde qui est de « stocker des informations dans la mémoire sémantique [ou autre], [...] contribuer d'une part à la création de relations entre des concepts (déjà existants ou nouvellement créés) et des éléments de la langue à apprendre [et] mettre en place des séquences de noeuds en vue de la création d'automatismes » (Bogaards, 1991, p. 30). À cet égard, l'apprentissage d'une langue constitue un exemple complet de ce que c'est qu'apprendre : sans cette synthèse qu'est l'utilisation et éventuellement la maîtrise grammaticale, sémantique et communicative d'une langue, à quoi pourraient bien servir ces mots, cette syntaxe, ces principes d'énonciation du matériau linguistique à la base de toute langue? C'est dans le cadre d'un modèle de cette activité mentale de saisie et d'organisation que s'articule aussi l'apprentissage d'une langue seconde.

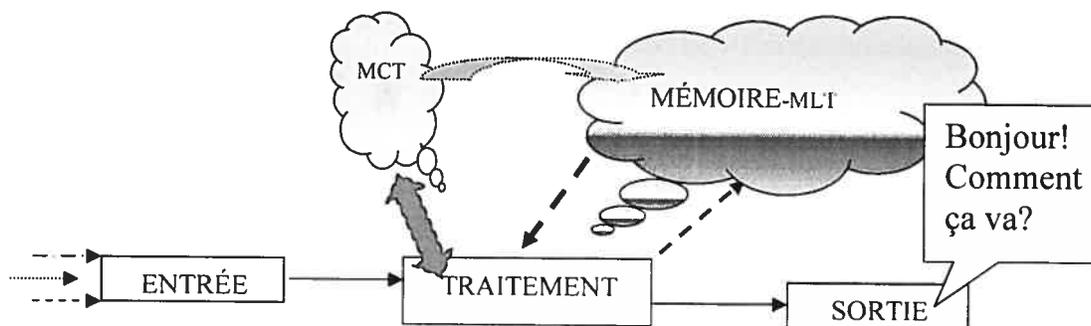
#### **4.2.1 Un modèle des relations entre les composantes du système cognitif**

Dans une perspective cognitive, les caractéristiques et l'organisation des connaissances acquises peuvent déterminer la manière dont sont prises en compte les informations de notre environnement. D'après la psychologie cognitive, il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, les acquisitions constituant simultanément l'activité cognitive et le résultat de celle-ci à travers les opérations effectuées. Devant un objet d'apprentissage, ce qui est stocké par le sujet, ce n'est pas littéralement ce résultat, mais ce sont des activités mentales sollicitées dans cette situation, par cette activité. Dans ces conditions, le rappel ou la sollicitation de la mémoire n'est pas une réactivation de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure. Tout ce va et vient entre le connu et la nouveauté, que ce soit par associations ou interprétations en relation au contexte, à la situation ou au déjà connu, fait que l'une des caractéristiques essentielles de l'activité mentale est d'être structurante. Comme le

souligne Gaonac'h (1987, p. 108), si le sujet possède un système cognitif doté de sa propre organisation, une des activités cognitives les plus importantes est certainement le traitement de l'information dont le rôle est d'apprécier les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Cette appréciation est menée selon des schémas déjà existants, momentanément retenus du système cognitif parce que quelque part ils sont jugés aptes et susceptibles d'être appliqués à ce matériel spécifique donné à connaître.

Cet aspect structurant est particulièrement important dans l'apprentissage d'une compétence communicative en langue étrangère non seulement pour son rôle d'aménagement mais aussi dans la compréhension qu'il offre de l'importance de l'auto-structuration des matériaux verbaux et non verbaux dans la compétence à communiquer c'est-à-dire la mise en action par l'apprenant d'une construction en propre de règles afférentes au code et à l'emploi de la langue. Pour y arriver l'apprenant s'investit dans une activité cognitive, « par la découverte et l'expérimentation du fonctionnement de la langue, » qui lui permet de détecter les régularités et les conditions de variabilité présentes dans un matériau linguistique (Galisson, cité dans Gaonac'h, 1987, p. 108). Il faut apprécier que la langue est un matériau particulièrement fluide à cet égard, ce qui ne signifie pas que l'activité elle-même se fasse au hasard, loin de là, puisqu'elle est dirigée par les structures cognitives générales et spécifiques du sujet, qu'elle modifie en retour.

En définitive, Gaonac'h apprécie l'apprentissage d'une langue selon une psychologie cybernétique qui comprend et explique les opérations de l'être humain cognitif comme un système de traitement de l'information formé de quatre dispositifs ou modes de traitement. D'abord, un dispositif d'entrée qui voit à la saisie des informations, puis une mémoire de travail qui, comme dispositif double, occupe deux rôles, à savoir celui de centre de traitement temporaire des données récentes (la mémoire à court terme) et celui d'un entrepôt interactif où sont stockées des connaissances (la mémoire à long terme). Le tout opère grâce à un dispositif de traitement capable d'accomplir un ensemble d'opérations sur les informations (issues de l'entrée, ou du système de stockage) avant d'être finalement pris en charge par un dispositif de sortie. Voici l'adaptation que nous proposons de ce que Gaonac'h (1987) appelle « le modèle minimal » (p. 109) :



**Figure 2 :** Modèle minimal de Gaonac'h des relations entre les composantes du système cognitif

Les informations captées par les différents registres sensoriels, ou intrants, ne sont pas toutes traitées, en raison de la constante sélection effectuée par le centre de traitement, une sorte de processeur actif de l'attention sur l'information saisie, les intrants n'attirant que l'attention dictée par les circonstances de la situation. Ainsi, on peut imaginer qu'un intrant, avant d'être effectivement saisi par l'attention, est le théâtre de micro-opérations de reconnaissance sous forme de connexions, d'excitation ou d'inhibition qui enclenchent à leur tour d'autres opérations de sélection propres à l'attention requise dans une situation spécifique. Certaines informations se trouvent alors dirigées vers une étape supérieure de traitement, pendant que d'autres sont ignorées, une limite cognitive qu'on pourrait dire appropriée puisqu'elle prévient entre autres la surcharge d'informations.

Pourquoi une information est-elle choisie plutôt qu'une autre dépend, d'après Reed (1999), d'un ensemble de facteurs dont l'effet contextuel, c'est-à-dire l'influence du contexte environnemental pour la reconnaissance des formes; et le seuil d'activation ou la quantité minimale d'activation nécessaire pour qu'advienne ou s'atténue une prise de conscience d'un stimulus. Dans le cas d'une diminution de conscience, il s'agit d'une baisse de la perception de l'intensité d'un message comme dans le cas où un sujet ne prête aucune attention au stimulus. Toutes ces opérations demandent un effort cognitif significatif en raison de la simultanéité des activités en jeu surtout si celles-ci nécessitent plus de ressources mentales qu'il n'en est mis à disposition au moment du traitement. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, ces limites à la saisie des indices linguistiques opèrent selon une efficacité qui reflète la maîtrise à laquelle se situe l'apprentissage de la langue elle-même. S'il est vrai, comme le dit Reed (1999), qu'« essayer de comprendre deux messages en même temps a [...] pour effet de diminuer la précision du message principal et de ralentir la vitesse des réponses dans une tâche subsidiaire » (p. 100), il est facile de comprendre à quel point de telles limites peuvent être rapidement atteintes quand la communication se passe dans une langue en cours d'apprentissage.

Il apparaît clairement que les moyens et les processus cognitifs en place dans l'apprentissage, y compris celui d'une langue seconde, sont non seulement complexes mais

tributaires de mécanismes de sélection à prévisibilité variable. Cette variabilité repose autant sur la capacité de traiter que sur la liberté héritée ou retenue des traitements antérieurs, de leur réussite et de leurs intérêts que, dans le cas d'une communication en langue seconde, de l'état même des connaissances linguistiques, tant dans la compréhension du message que dans l'habileté du traitement linguistique lui-même. Tout cela avant même que les données passent à l'étape du traitement cognitif qu'on nomme la mémoire ou plus précisément les mémoires.

#### 4.2.2 Les mémoires

Une fois sélectionnés, c'est à la mémoire à court terme (MCT) de stocker provisoirement les éléments, dans une sorte de boucle sans fin en attendant qu'ils servent pour une réponse immédiate et soient immédiatement après oubliés, ou passent dans la mémoire à long terme (MLT) dont la fonction est de stocker dans la « permanence » à des degrés variables. Comme la MCT est un centre de stockage de capacité et de durée limitées, une information qui y entre sans être par la suite répétée sera perdue au bout de 20 à 30 secondes. En dépit de cette courte durée qui la caractérise, la MCT est nécessaire pour réaliser la plupart des tâches cognitives. C'est cette mémoire qui sert d'instrument de travail, (elle est d'ailleurs appelée « mémoire de travail ») en ce sens que c'est cette mémoire courte qui maintient l'information et procède à une première manipulation de celle-ci, première étape de l'actuelle mémorisation. Cette étape est marquée par des interférences constantes du fait qu'elle est directement reliée à la réalité et l'environnement. Une sélection s'y effectue car on ne retient qu'une partie de ce qui entre effectivement en MCT et, conséquemment, en MLT, d'où une explication possible de ce que l'on enregistre ou pas (dans la mesure où il est possible pour le chercheur en éducation de recueillir des données précises). On sait que les données mises en mémoire comme celles qui sont oubliées, et notamment l'étendue de ce dernier aspect, sont déterminées non seulement par le nombre d'éléments activés mais surtout par le degré de similarité entre ceux-ci et l'élément mnémotique principal. Selon Waugh et Norman (1965, cités dans Reed, 1999) cette sélectivité, voire l'oubli est une « bonne nouvelle » (*good news*) puisqu'il devient alors possible d'intervenir dans la mémoire, en agissant sur cette similarité de façon à structurer l'importante étape pour l'apprentissage qu'est la mémorisation, en minimisant l'interférence négative, et en travaillant sur la similarité entre éléments. À partir du moment où l'information qui passe dans la MCT y est maintenue assez longtemps et de façon suffisamment attentive et contrôlée, les données passent plus facilement dans la MLT.

Cependant, ce passage entre les mémoires ne se fait pas si facilement. Cet enregistrement serait tributaire ou répondrait à un « contrôle » de l'individu sur ce dernier, sous la forme par exemple de stratégies activées pour faciliter l'acquisition de connaissances nouvelles. Parmi ces stratégies, il y a la répétition, comme pour des données à apprendre par coeur; le codage qui consiste à replacer l'information dans un autre contexte comme en mnémotechnie; enfin la création d'images mentales pour favoriser un rappel d'informations diverses. Même dans la MLT, on sait que les données retenues jouissent de mémorisation variable. Cette variabilité ainsi que la

durée effective de la mémorisation dépendrait, entre autres facteurs, non seulement du degré de familiarité entre les éléments mais de la nature de contraintes conceptuelles associées d'une part aux techniques utilisées pour récupérer des données de la MLT et d'autre part à l'état en propre de l'acquisition déjà en place. De plus, la MLT comme dimension cognitive humaine, est tributaire de plusieurs facteurs dont l'âge et le stade de développement cognitif, tout en répondant à des facteurs personnels comme l'expérience du sujet, sa volonté d'intervenir sur sa mémoire propre ainsi que ses habiletés mnémotechniques. S'agissant en effet de choisir et de traiter certaines informations plutôt que d'autres, on trouve peut-être ici une explication non seulement de la variabilité de mémorisation du sujet en propre mais surtout celle des multiples sensibilités individuelles, reflet des éléments divers d'une réalité qui n'a d'objectivité que celle que lui réserve celui qui emmagasine une partie donnée de cette réalité en MLT. Parce que ces informations se présentent comme un système ou réseau de concepts et d'unités sémantiques inter-reliées, on constate ici aussi un processus de sélection qui influence la récupération, ou la non-récupération de matériaux mémorisés. Mais la MLT joue également un rôle actif dans l'attention accordée aux données qui pénètrent le système puisque que c'est elle qui, avec son stock d'informations, fournit souvent le déclencheur qui permettra à telle ou telle nouvelle entrée de créer une première empreinte, de commencer somme toute à exister dans la conscience de l'individu.

Non seulement avons-nous plus d'une mémoire, mais les deux sont liées et le contenu de l'une influence directement celui de l'autre. Il est virtuellement impossible de penser sans qu'intervienne la mémoire ce qui signifie que tout apprentissage, toute saisie d'information ne peuvent être compris sans apprécier le fonctionnement et les capacités de récupération, propres ou combinés des MCT et MLT. Par conséquent, tout ce qui peut avoir un impact, positif ou négatif sur celles-ci, doit être apprécié, y compris l'impact possible de trouver voire d'introduire une opération cognitive supplémentaire comme le rire ou l'humour dans une démarche qui au départ n'en contient pas, comme c'est le cas de l'apprentissage et plus spécifiquement, celui d'une langue seconde.

#### **4.2.2.1 La mémoire, le rire et l'humour dans l'apprentissage**

Les recherches portant directement sur l'effet de l'humour sur la mémoire se sont principalement centrées sur l'effet stimulateur du rire et de l'humour sur l'attention et « l'éveil » des étudiants. On supposait en effet qu'une attention ainsi stimulée se répercuterait favorablement sur la mise en mémoire des points d'apprentissage. Or, les résultats des recherches sur cet aspect ont montré des résultats contradictoires. Ainsi, d'après Hauck et Thomas (1972) le fait de rire ou de faire de l'humour dans un contexte d'apprentissage ne facilite la mémorisation que d'un contenu fortuit, c'est-à-dire pour lequel il n'y a eu aucune planification de faire rire. En revanche, Vance (1987) et Zillman *et al.* (1980) ont montré qu'un rire ou un humour non relié à la matière améliore la capacité générale de rappel alors que la recherche subséquente de Zillmann et Bryant

(1983) expose que, pour des adultes, un message éducatif additionné d'un propos risible ou humoristique non relié ou hors de propos « *d[oes] not lead to any enhancement of learning* » (p. 186). C'est le contraire que montreront d'autres recherches sur le même sujet, notamment celles de Kaplan et Pascoe (1977) et de Ziv (1988). Pour Kaplan et Pascoe, l'effet d'avoir ajouté un contenu risible ou humoristique se limite aux seuls points sur lesquels portent les blagues, et seuls des contenus directement reliés au message pédagogique stimulent effectivement la mémoire. Par ailleurs, Ziv (1988) recommande, lors de l'ajout d'une teneur risible ou humoristique, d'être attentif autant aux concepts les plus importants qu'au risible ou à l'humoristique eux-mêmes. « *When planning a course, the main concepts should be delineated and the humour related to these concepts, intending to make them clearer, should be interjected in the appropriate places.* » (p. 13) Les avantages seraient donc liés à la pertinence et à l'étroitesse du lien entre qui fait rire ou ce qui est humoristique et le point à retenir. Cependant, même en respectant cette condition, il importe d'être attentif à ne pas surcharger le niveau de stimulation des étudiants car, selon Townsend et Mahoney (1981), cette surcharge peut dépasser le seuil de tolérance d'étudiants plus anxieux et nuire à leur capacité de traiter l'information. Les résultats de Davies et Apter (1980) ont par ailleurs montré que même l'utilisation de contenus risibles ou humoristiques ciblés ne renforce en rien l'apprentissage dans l'immédiat. Il y aurait au contraire un effet distrayant sur les points d'information voisins, même si ces derniers ne sont pas l'objet de rire. D'autres recherches nuancent le propos en constatant qu'à plus long terme, l'impact négatif disparaît, et que ce qui contribue à faire rire ou à une appréciation humoristique peut contribuer à une mémorisation des points marqués par le rire (Zillman et Bryant, 1983; McGhee, 1980; Kaplan et Pascoe, 1977; Schramm, 1973). Bref, les effets du risible ou de l'humour sur la mémoire sont variables. Compte tenu du fonctionnement de nos mémoires, et de leur importance dans le traitement de l'information, tentons de comprendre pourquoi les résultats des recherches mentionnées plus haut présentent des résultats contradictoires. À partir du moment où toutes les données qui entrent dans le système ne sont pas saisies par l'attention, comment et pourquoi celles qui entrent en compagnie du rire ou de l'humour seraient-elles retenues ou rejetées?

Comme il n'existe pas à notre connaissance de recherches qui ont mesuré autrement que par appréciation subjective les effets directs et spécifiques de l'adjonction de rire ou d'humour sur la mémorisation, il faut nous contenter d'hypothèses et souhaiter la tenue de recherches nourries sur le sujet. En raison du vide actuel de données fermes, les scénarios qui suivent doivent être considérés comme un exercice qui tente de poser et d'éclairer quelques raisonnements possibles. Par exemple, il est possible de penser que les micro-opérations de reconnaissance sous forme de connexions d'excitation ou d'inhibition sont (particulièrement) perméables à un contenu de type risible ou humoristique. En effet, un contenu humoristique qui dépend lui-même d'une ou de deux opérations cognitives (la saisie de l'incongruité, avec ou sans résolution), pourrait favoriser l'enclenchement du processus de sélection entre des éléments présentés en attirant une forme d'attention sur le matériau en traitement. On peut aussi supposer que le contexte qui entoure une

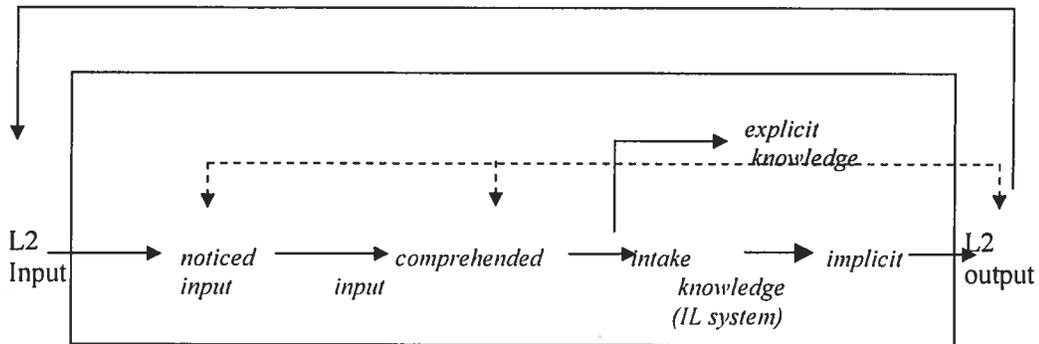
opération risible ou humoristique proprement dite influence suffisamment l'environnement cognitif pour que les formes de la manoeuvre risible ou humoristique saillent sur l'entourage, activent la conscience même du stimulus dans un premier temps, et en assurent la saisie pour un traitement cognitif ultérieur.

On peut aussi retenir que l'attention portée principalement sur le contenu risible ou humoristique détourne la mémoire ainsi activée jusqu'à diminuer l'attention qu'elle dévouerait autrement au message de départ, ici le message d'apprentissage, faisant en sorte que le sujet n'y prête plus attention ou y prête une attention détournée, incomplète, voire erronée (traitement par ironie par exemple). Si la capacité cognitive humaine d'accomplir plusieurs activités simultanées est surprenante, elle connaît aussi des limites attribuables à toutes sortes de facteurs dont l'état de développement cognitif. Le message principal traité de façon incomplète ou insuffisante s'en trouve alors brouillé et moins précis, et la vitesse de réponse d'autant ralentie, ou simplement arrêtée. Cette attention supplémentaire peut aussi être responsable de l'enregistrement du contenu risible ou humoristique, en raison de l'activité cognitive accrue à laquelle des moyens limités donnent lieu, au point d'assurer la mise en mémoire d'une information autre que celle prévue à l'origine. Il est par ailleurs possible de profiter de cette attention pour marquer de façon risible un aspect ou un autre du message pédagogique de façon à ce que ce message fasse l'objet d'un traitement de l'information et d'une mise en mémoire. Reed (1999) souligne à cet égard la perspective d'intervenir sur la capacité mnémonique en structurant l'apprentissage de façon à minimiser l'interférence, en manipulant notamment la similarité entre éléments soumis au traitement. Dans le cas d'une blague ou d'un propos drôle ou humoristique, il faudrait s'assurer de l'une des deux caractéristiques suivantes : soit que le contenu de la blague se démarque de façon importante du message ou de la matière sur laquelle on souhaite attirer l'attention; soit qu'il s'en rapproche significativement, pourvu que soit posé le plus clairement possible le lien didactique que le contenu risible entretient avec le contenu pédagogique, tout en profitant du plaisir et de l'amusement fourni par le contenu risible ou humoristique.

On comprend donc que l'addition ou la simple présence d'une opération cognitive risible ou humoristique peut autant renforcer qu'obstruer un message. On saisit alors que, compte tenu de la complexité inhérente des éléments cognitifs impliqués, ne serait-ce qu'au plan de la mémoire même dans les meilleures conditions d'administration du risible ou de l'humoristique, le risible ou l'humoristique ajoutés peuvent donner lieu à des retombées imprévisibles, autant négatives que positives. Il importe donc de saisir le plus précisément possible les répercussions des tenants et des aboutissants d'un contexte particulier -ici celui de l'AELS- sur des opérations et des éléments cognitifs déjà complexes. L'influence des paramètres cognitifs en jeu dans cette situation mérite donc d'être bien comprise pour qu'on décide d'y adjoindre rire ou humour, et cela, avant même qu'on procède de la sorte.

### 4.2.3 Un cadre théorique de l'acquisition d'une langue

Pour appuyer sa recherche sur l'acquisition d'une langue seconde, Ellis (1997) s'inspire du modèle de Gass (1988) qui éclaire les grandes étapes du traitement de l'intrant (*input*) jusqu'à sa sortie en extrant (*output*) dans le contexte de l'acquisition d'une langue seconde. Étant donné que l'information est communiquée dans une langue autre que la langue première, des opérations cognitives supplémentaires et spécifiques interviennent, notamment au niveau de la « compréhension » du matériel reçu. Voici la représentation descriptive que propose Ellis pour en rendre compte :



**Figure 3 :** Modèle de Gass pour étudier l'acquisition d'une langue seconde. (Ellis, 1997, p. 349)

Ellis (1997) explique en ces termes les différents aspects de la figure en se rapportant à Gass (1988) :

*Apperceived input is the first stage of acquisition- a 'passing through of the initial data' (1988 : 201). It consists of 'noticing' features in the input as a result of the saliency of features themselves and of the learner's existing L2 knowledge. Not all apperceived input is comprehended (or contributes to the learner's understanding of message content). Similarly, not all apprehended input become intake. As Gass puts it, 'what is comprehended can either feed into the intake component or, alternatively, it may be not used by the learner for anything beyond communication' (1988 : 205). Intake, following Chaudron (1985), is seen as 'a process which mediates between target language input and the learner's internalized set of rules' (1988 : 206). It does not become part of the learner's implicit knowledge system until it has been 'integrated'. [...] One additional component is proposed -explicit knowledge. In fact, Gass acknowledges the existence of this when she suggests that some input may be processed and 'put into storage' if it is not yet possible to integrate it into the interlanguage system. This 'storage', it is suggested, takes the form of some kind of explicit representation of L2 items and rules. Explicit knowledge can contribute to output through monitoring, and also may aid the process that contributes to intake. Output can influence input through interaction. (p. 349)*

Plus spécifiquement reliée à l'ALS, l'explication de Ellis développe le modèle minimal de l'activité mentale de Gaonac'h. Ainsi les notions plus précises d'intrant (*input*), d'intrant saisi (*comprehended input*), d'intrant absorbé (*intake*), d'extrant (*output*) montrent clairement l'existence d'étapes cognitives spécifiques au maintien de la ligne de communication ainsi qu'à l'apprentissage lui-même. Il appert que tout ce qui est saisi ne passe pas nécessairement au stade suivant d'être effectivement absorbé : soit ce qui est compris se transforme en intrant absorbé,

soit ce qui est compris ne dépasse pas le stade d'une utilisation ponctuelle limitée qui sert strictement au maintien de la communication (Chaudron, 1985, cité dans Ellis, 1997).

C'est donc à partir d'une attention active que s'effectue le passage de l'intrant initial à l'intrant saisi à l'intrant absorbé. Cette attention est accordée aux caractéristiques de l'intrant en fonction de l'évidence ou l'existence d'une saillance de ces dernières ou d'une association avec des connaissances déjà en place en langue seconde. Quand l'intrant est effectivement absorbé, c'est qu'il y a eu entre le matériel entré et les connaissances de l'apprenant un va et vient cognitif qui aboutit à une intégration du nouveau matériel vers des connaissances plus implicites<sup>40</sup>. Ce stockage se transforme non seulement en données qui touchent le contenu sémantique mais il construit, petit à petit, une sorte de représentation explicite des points de LS et leurs règles de fonctionnement. La connaissance explicite déjà existante peut aider, en filtrant ou en assistant cet intrant en voie d'acquisition. Cette élaboration des connaissances se manifeste dans les faits dans une « interlangue » de l'apprenant, sorte de savoir implicite mais incomplet de la langue seconde qui sert d'échafaudage pour le progrès de ce savoir. Ces opérations somme toute intermédiaires constituent des stratégies cognitives de soutien de l'expression, une sorte d'attention cognitive mise à profit dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Or la conscience ou l'attention à un point signale que l'objet ou le propos lui-même étaient porteurs d'éléments jugés dignes d'être remarqués. La question que l'on peut dès lors poser se déplace sur le remarquable puisque c'est ce qui aura attiré l'attention qui donnera prise au traitement cognitif et éventuellement à une transformation en intake maximal. Par conséquent, tout ce qui peut piquer l'attention pourrait théoriquement concourir au processus menant à l'acquisition d'une langue seconde. Or pour attirer l'attention, il faut que quelque chose se remarque effectivement, qu'il fasse saillie. Ainsi, une situation risible ou humoristique, dont nous avons vu qu'elle se définissait entre autres par la saillance de ses composantes, peut être relevée, et le risible et l'humoristique pourraient jouer un rôle dans l'ALS, en influant sur l'attention à la forme, une étape directement associée à l'encodage de l'intrant et, à plus long terme, à la mise en place des savoirs implicites.

Par conséquent, un produit risible ou humoristique pourrait stimuler l'attention à la forme et que s'amorce un premier traitement dans la chaîne cognitive d'une séquence de communication. Il est également possible qu'en dépit d'un arrêt ou d'un ralentissement en cours de traitement, le surplus d'attention à la forme alimente théoriquement la formation du savoir implicite, mène à une pratique plus active de la négociation du sens que l'on considère comme un savoir explicite dont dépend n'importe quelle chaîne de communication. Le fait de marquer

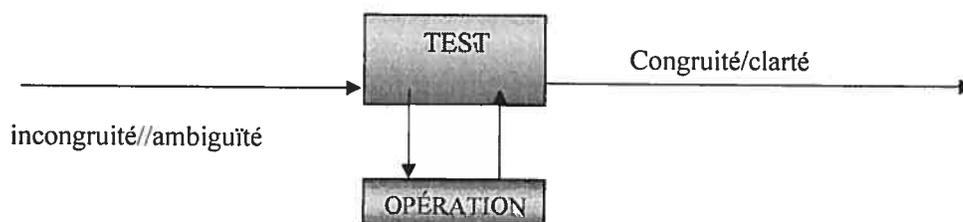
---

<sup>40</sup> Les notions d'implicite et d'explicite qu'on associe ici à la connaissance se distinguent aisément. Le savoir implicite porte sur les règles appliquées dans une situation de communication alors que l'explicite porte sur ce qu'il est possible d'expliquer des règles elles-mêmes. Le lien que l'un et l'autre entretiennent demeure une zone grise pour les chercheurs, même s'il semble que l'apprenant s'appuie sur une connaissance implicite pour mener ses tâches de communication, puisant au besoin dans une disponibilité explicite de règles de façon à améliorer ou consolider sa performance.

l'intrant saisi n'est certes pas le seul facteur d'une acquisition, mais recourir au risible ou à l'humour pour y parvenir crée un appoint de plaisir, de jeu et de détente qui attire dans une telle situation, tout en servant d'élément de bonne composition dans la communication. C'est particulièrement vrai pour les apprenants adultes que l'apprentissage d'une langue seconde place en position de vulnérabilité cognitive, leurs moyens d'expression étant nettement inférieurs à leurs moyens cognitifs. L'attrait de cette combinaison est réel, ce qui ne soustrait pas à la nécessité d'assurer que l'impact du rire et de l'humour sur l'attention soit non seulement suffisant mais constant et approprié pour en faire un outil didactique fiable en ALS. À cet égard, il importe d'approfondir deux composantes cognitives importantes du rire et l'humour, l'incongruité et son corollaire, l'ambiguïté, et les opérations qu'elles sollicitent dans le contexte de l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde.

#### 4.2.3.1 Le traitement cognitif de l'incongruité

Les comportements sont soumis à des opérations cognitives, particulièrement au traitement d'information. Comme l'explique Gaonac'h (1987), différents processus cognitifs développent des plans que l'organisme tente d'exécuter. Ainsi, par le maintien dans la MCT et la sollicitation d'éléments en MLT, chaque élément d'un plan, que ce soit un comportement ou une donnée qui se présente à l'individu, est décomposé pour être examiné. Certains « morceaux » de ce plan activent des opérations alors que d'autres relèvent d'états du plan proprement dits. L'examen d'un état du système permet le branchement conditionnel vers telle ou telle opération, éventuellement le retour vers une étape antérieure. C'est dans le cours de cet examen qu'est d'abord détectée puis résolue une incongruité ou ambiguïté, c'est-à-dire toute différence entre l'état initial de l'organisme et l'état qui constitue le but d'un comportement, du point de vue du plan d'ensemble gérant ce comportement. C'est ce que Gaonac'h identifie comme l'unité TOTE (*Test – Operate – Test – Exit*), d'après Miller, Galanter et Pribham (1960) et que nous rapportons ici :



**Figure 4 :** L'unité TOTE (*Test-Operate-Test-Exit*) (Gaonac'h, 1987, p. 110)

Dans une opération de clarification, l'individu dispose d'un « espace mental » où il peut opérer des vérifications supplémentaires en vue de résoudre un empêchement à la poursuite du plan cognitif projeté. Cet « espace » implique des opérations stratégiques de mémoire (emmagasinement temporaire et récupération) activées par une « méta-mémoire, » ou centre de gestion et de contrôle par le sujet de son système de mémoire en vue de rendre disponibles et

applicables les stratégies pertinentes au meilleur règlement du dit empêchement. Dépendamment du problème, les stratégies opéreront différemment selon qu'elles portent sur des données algorithmiques ou heuristiques et sur le contrôle de leur application. Dans le cas de données algorithmiques, il s'agit « d'ensembles de règles qui, si on les suit bien, produiront la bonne solution » alors que les données issues de « l'heuristique [feront] appel à des règles empiriques, des tactiques de recherche de solution [...] dont l'identification repose [...] sur leur efficacité dans les solutions de problèmes antérieurs » (Gaonac'h, 1987, p. 112). C'est donc la nature et la complexité des composantes de l'ambiguïté ou de l'incongruité à résoudre qui déterminera la manière ou l'autre d'aborder le problème. Quoi qu'il en soit, toute recherche de clarification et de résolution impose une surcharge au temps de traitement de l'information, un ralentissement par ailleurs étroitement lié à la nature de l'ambiguïté. Reed (1999) nous rappelle qu'il faudra moins de temps pour traiter une ambiguïté lexicale (un mot) qu'une ambiguïté de surface (un groupe de mots) ou implicite (structure profonde), le plus long traitement ayant été relevé pour l'ambiguïté multiple (plus d'un type d'ambiguïté). Toujours selon ce chercheur, le traitement varie en fonction des différences individuelles, non seulement dans une utilisation efficace du contexte pour clarifier la situation plutôt qu'interférer immédiatement dans la résolution, mais aussi dans la capacité de garder de multiples sens actifs dans la MCT jusqu'à ce que le sens devienne clair, jusqu'à l'étape finale de suspension rapide des sens inappropriés de façon à ce qu'ils cessent d'être source de distorsion. La clarification et la résolution d'une ambiguïté commandent donc l'intervention d'un nombre significatif d'opérations cognitives, ce qui n'est pas sans conséquence pour le système cognitif lui-même. Dans ces conditions, il est possible d'envisager les conséquences d'un contexte où, comme c'est le cas en ALS, les risques d'ambiguïté sont surmultipliés (pauvreté temporaire de la langue, impatience, nervosité, enthousiasme, etc.), notamment au niveau de l'augmentation des occasions d'incongruité.<sup>41</sup>

#### **4.2.3.2 Le traitement cognitif de l'incongruité en langue seconde**

Toutes les données rassemblées au fur et à mesure de l'apprentissage d'une langue seconde concourent à une résolution de plus en plus précise et réglée des problèmes de communication de façon à fournir la meilleure réponse dans les circonstances. Une fois cette habilité assurée, les considérations de l'apprenant redeviennent heuristiques en ce sens que l'activité essentielle de l'apprenant de LS n'est autre qu'un réseau d'hypothèses et de réponses, une exploration efficace des relations entre les constituants d'un énoncé ou d'une phrase, dans une situation par ailleurs responsable de l'ambiguïté de départ. C'est ce qui fait dire à Noiret (1980, cité dans Gaonac'h, 1987) que

---

<sup>41</sup> Sans associer ici directement les effets d'un tel contexte pour expliquer le fait que le rire et parfois l'humour se manifestent si fréquemment en classe de DLS, il faut reconnaître que l'apprentissage d'une LS comporte des risques importants d'erreurs de toutes sortes, que les possibilités d'ambiguïté seront légion en ALS et avec elles, le rire et l'humour dont le principal matériau est, il ne faut pas l'oublier, l'incongruité et sa résolution.

[c]omprendre une phrase consiste à décoder un signal, à le segmenter, à établir des relations entre les éléments ainsi repérés, à leur attribuer des fonctions. [...] L'efficacité du traitement doit être jugée à la fois en fonction de l'adaptation à un objectif (comprendre), et en fonction du coût du traitement (temps, nombre d'indices utilisés); il s'agit donc aussi d'un processus de décision, avec le risque d'erreur qui y est associé [en] contrôl[ant] le choix des indices pertinents, l'établissement des relations susceptibles d'aboutir à une intégration efficace des éléments constitutifs. (p. 117)

Les moyens limités de l'apprenant font que l'ambiguïté est plus fréquente dans la compréhension. L'investissement nécessaire des connaissances antérieures pour compenser les savoirs linguistiques déficients fragilise à leur tour la production et la compréhension, ce qui oblige d'avoir recours à des stratégies compensatoires, particulièrement dans le cas du lexique et de la syntaxe. Ces stratégies empruntent la plupart du temps la forme de comportements linguistiques spécifiques et temporaires de sur-généralisation, de simplification et de transfert de la langue première à la situation linguistique menée en LS. Véritables béquilles de l'expression, ces stratégies se répercutent aussi sur la compréhension qui, de fragile au départ, devient particulièrement vulnérable dans un scénario compensatoire temporaire certes, mais souvent incertain, s'il n'est pas tout simplement erroné. Stratégies de soutien temporaire, elles deviennent une source supplémentaire d'ambiguïté, à tout le moins en donnent l'impression à l'apprenant. Ce dernier n'a d'autre recours que de traiter l'intrant par le biais de stratégies réductionnistes qu'il a mises en place pour soutenir temporairement sa production mais qui affectent ses moyens de réception. Dans ces circonstances, on constate que des stratégies élaborées pour soutenir le développement et l'acquisition d'une LS présentent un risque d'interférence dans la résolution d'ambiguïtés de toutes sortes, en plus de contribuer à en créer d'autres. Il appert donc que la capacité de résoudre des ambiguïtés ne peut reposer exclusivement sur des opérations strictement cognitives, même si elles sont linguistiques. Résoudre ce type de problème demande de faire appel à tout ce que le contexte lui-même peut offrir de soutien dans les circonstances

Le contexte d'une phrase commence à partir des mots qui s'accompagnent les uns les autres de façon à former le sens. Le sens des mots et leur combinaison dans une langue donnée dépendent de la perception et de la catégorisation du monde par l'apprenant dans un contexte donné. Ce contexte d'abord immédiatement environnant fournit à l'apprenant observateur et actif des éléments que ce dernier ajoute à son expérience, le tout se traduisant dans une capacité propre d'expression sous forme de description, de narration, d'analyse, de critique, de commentaire, etc. L'insertion de l'apprenant dans cet environnement ou contexte a pour conséquence que la saillance ou la prédominance des éléments l'interpelle à des degrés divers, un état éventuellement traduit par des choix linguistiques qui marquent la langue qu'il emploie et identifient clairement ce qui a capté son attention. Bien en place, ces opérations ont lieu de façon inconsciente, sauf durant la période de mise en place de la « mécanique » linguistique, période durant laquelle l'apprenant doit soumettre ouvertement à son attention des formes qui diffèrent de celles qu'il emploie dans sa langue première. Pour rendre la livraison linguistique et communicative la plus

efficace possible, il importe que l'apprenant sache utiliser de tout ce qui l'entoure, comme le souligne Nick Ellis (2001) :

*[I]mplicit learning and implicit memory suggests that at least some of the relevant associations can be acquired from the input without the learner being consciously aware of the contingency, although the relevant aspects of the input must be attended for processing. In acquiring associations, some parts of the input environment can be made more salient, and learners are more likely to learn about the part of the environment which they selectively attend. (p. 63)*

On croit généralement que les individus qui savent s'appuyer sur le contexte sauront, mieux que ceux qui se fient exclusivement à la phrase, résoudre les ambiguïtés qui se présentent à eux. Ont également plus de chance de succès ceux qui sont capables de garder plus d'un sens activé dans la MCT pour résoudre complètement une ambiguïté, ou au moins recueillir suffisamment d'information pour saisir le sens approprié. Ces derniers réussiraient mieux que ceux qui ne saisissent que l'interprétation dominante et selon eux la plus probable, pour se rendre compte plus tard, parfois trop tard, qu'il leur aurait fallu privilégier l'interprétation la moins probable.

Ces traitements de l'information chez l'apprenant d'une langue contraignent le temps de traitement, à plus forte raison s'il s'agit d'une phrase ambiguë. Cette surcharge affecte des opérations cognitives au demeurant fort nombreuses, notamment parce que la résolution d'une ambiguïté nécessite de rechercher des motifs récurrents afin d'établir des références fiables. Or selon que le contexte en est un de fortes contraintes, c'est-à-dire qu'il mène de façon plus évidente vers une résolution plutôt qu'une autre, ou qu'il est de contexte neutre, l'individu penchera en faveur d'une résolution tout en négligeant, au point de ne pas la reconnaître, la résolution moins évidente. Il y a là selon Reed (1999) à la fois une facilitation dans un contexte à forte contrainte, mais interférence aussi quand ce à quoi la contrainte du contexte prépare ne se matérialise pas. Mais si on considère que, durant toutes ces opérations ou en raison de celles-ci, une attention toute particulière est dirigée sur la langue, on peut penser qu'en dépit des difficultés entraînées par cette attention spécifique, un processus d'apprentissage des aspects séquentiels du langage s'active malgré tout. L'attention requise pour résoudre l'ambiguïté entraîne notamment une saillance des possibilités dans la construction du sens à partir de la variabilité morphologique, phonologique et syntaxique. Elle nécessite aussi de composer avec la rupture et le bouleversement des unités linguistiques, les relations sémantiques sous-jacentes, les exceptions, la présence de marques grammaticales, etc. Toutes ces opérations impliquent en effet une répétition et c'est justement l'attention à ces répétitions qui permet une consolidation en MLT, où le contenu est groupé et traité sous forme de schémas, de scénarios et de cadres de travail, à la base de la créativité (et de la création) dans tous les domaines de cognition qui sont impliqués dans l'ALS.

Que cette nouvelle saillance porte sur un élément ou l'autre, fût-il d'ordre linguistique ou sémantique, l'attention mobilisée par la présence d'un problème constitue une occasion de s'arrêter sur la situation, son contexte et ses spécificités. Apprendre une langue, c'est détecter des indices et les considérer pour en extraire une interprétation. Au fur et à mesure de l'avancement des connaissances dans une LS, des automatismes se créent qui allègent les traitements cognitifs et rendent par conséquent moins fréquentes ces ambiguïtés élémentaires, solidifient surtout la compréhension et facilitent l'expression. Dans des conditions où se concrétise la maîtrise d'une langue dont l'usage même devient pour celle-ci un renforcement à la compétence, on peut avancer que toute activité qui promeut l'utilisation de la langue contribue à son développement, quel que soit le niveau et dans quelque composante que ce soit. « *Language use is reinforcing, physically, socially, and cognitively.* » (MacWhinner, 2001, p. 88) Toujours selon MacWhinner, l'utilisation de la langue elle-même peut compenser la perte de plasticité cognitive d'un apprenant adulte ainsi que le parasitisme de la LS sur la LP. Dans ces conditions, l'utilisation en langue seconde de matériel portant à rire ou humoristique peut encourager, en raison du caractère plaisant qui le caractérise, l'utilisation de la langue, et par conséquent, nourrir son développement à moins que la surcharge des circuits cognitifs n'occasionne l'effet contraire.

#### **4.2.3.3 L'encadrement du rire et de l'humour pour apprendre une langue seconde**

Aussi longtemps que le matériel verbal présenté dans une langue seconde est en lien avec une représentation conceptuelle intégrée, il n'en découle habituellement aucune charge additionnelle de stockage dans la MLT et le traitement sémantique s'effectue sans ennui. Dans le cas contraire, le processus cognitif s'embrouille. Non seulement cette situation nécessitera l'activation de toutes les ressources de l'apprenant qui cherchera, pendant un certain temps du moins, à résoudre le problème ou, dans le cas d'une impasse complète, se retirera tout simplement de la compréhension ou de l'expression. La rapidité de l'abandon est fonction des savoirs en LS : plus ces derniers sont importants, automatisés et approfondis, plus il y a de chance qu'une solution soit trouvée. Tout matériel linguistique de LS sera d'autant plus facilement traité que sa difficulté sera adaptée au niveau de l'apprenant. Or, si on greffe au traitement déjà complexe un élément qui ajoute à l'ambiguïté comme c'est le cas notamment pour un matériau humoristique, l'apprenant doit faire intervenir non seulement des données linguistiques, mais également des données périphériques de celles-ci dans le cas de jeux de mots, et possiblement d'autres ressources sémantiques hors du cadre linguistique comme dans le cas de blagues à caractère sexuel, religieux, racial ou politique par exemple. Dans ce contexte, résoudre ce contretemps ambigu pourrait obliger l'apprenant à solliciter des connaissances qu'il peut croire ou non posséder, en raison de la difficulté supplémentaire qu'impose le capital risible ou humoristique d'un contenu ou à cause de ce même capital qui lui serait autrement accessible, s'il était traduit dans sa langue première. Selon ce raisonnement et dans une conversation menée en LS, l'utilisation de matériel risible ou humoristique (comportant par nature une ambiguïté) ne se

résoudrait donc avec succès qu'à la condition qu'on ait pris en juste considération autant les compétences linguistiques de l'apprenant que ses compétences extralinguistiques. Il s'agit non seulement de ne pas surcharger, jusqu'à l'abandon, des moyens parfois sommaires dont dépend, en partie du moins, la résolution d'un épisode risible ou humoristique de type verbal, mais aussi de profiter de la curiosité stimulée par ce type particulier d'ambiguïté de façon à en entraîner idéalement un dépassement.

Or, parce que le type de traitement est étroitement lié à l'interaction entre les sources d'information, elles-mêmes un reflet cognitif direct des connaissances d'un individu à un point donné, il est difficile de saisir ce qui exactement pourrait nuire à la résolution. Qu'est-ce qui, de l'incompréhension linguistique ou de l'incapacité totale ou partielle d'un individu à mettre ensemble des éléments situationnels à teneur risible ou humoristique, fait défaut à cet individu et l'empêche de trouver une solution totale, que sanctionnerait un éclat de rire ou un sourire? C'est sur cette recherche de solution qu'on pourrait appuyer le recours au rire ou à l'humour en ALS. En effet, cette « animation » cognitive (dont les opérations de résolution de problème et le traitement de l'information) serait en soi responsable de l'apprentissage chez un individu, car comme le fait remarquer Harrington (2001), « *knowledge, expressed in levels of activation, changes in principle every time the processing mechanism is engaged. In this view processing is learning. The learning/processing mechanism responsible for the development of this knowledge is the accretion of patterns of activation through associative learning* » (p. 122). Or, selon ces prémisses, l'introduction planifiée ou non d'une ambiguïté, par le biais du risible ou de l'humoristique dans une situation, active à coup sûr l'appareil cognitif et stimule l'apprentissage en raison du type d'activités cognitives générées.

L'analyse, la synthèse, la classification, l'évaluation ou l'application concourent à la recherche d'éléments précis dans une opération collative ou comparative de données, appliquée soit au contenu soit aux éléments structuraux supposément risibles ou humoristiques. L'attention nécessaire et produite par les différents traitements d'une ambiguïté risible ou humoristique en voie d'être résolue met en branle des mécanismes cognitifs propres à toute résolution de problème, tout en nécessitant, dans le cas d'un traitement en LS, des opérations linguistiques spécifiques. Dans ce cas, le défi du risible ou de l'humoristique en LS consiste à activer en langue seconde un processus interactif complexe de traitement d'informations syntaxiques, lexicales, sémantiques et conceptuelles, pour simplement parvenir à une compréhension de la forme contraignante. On peut penser qu'il s'agit là d'une approche inusitée d'aborder le matériau linguistique à apprendre mais si l'on est convaincu de l'influence que peut avoir une activation augmentée sur l'apprentissage, le fait d'employer du rire et de l'humour pour forcer l'activité cognitive elle-même, peut avoir du succès, pour autant qu'on tienne compte des moyens linguistiques de l'apprenant. Car il s'agit bien de stimuler le niveau d'activation, non pas d'en engorger les mécanismes au point où l'apprenant ne s'y retrouve plus. En effet, un apprenant

« perdu » qui tente de s'y retrouver devra mettre en branle un traitement supplémentaire qui ralentit le processus de résolution, ce qui serait même contraire à la production du rire et du plaisir, l'efficacité de ces derniers reposant sur une rapidité minimale en deça de laquelle le rire s'affadit ou manque tout simplement de se manifester.

Cette charge cognitive additionnelle provoquée par l'ambiguïté ralentit une utilisation fluide et naturelle d'une langue. Résoudre une ambiguïté freine le débit, suspend une expression linguistique continue de même qu'elle empâte l'aisance du traitement. Faire appel aux mémoires, se livrer à des analyses pour retracer le sens de la séquence ambiguë et procéder à une évaluation du contexte pour résoudre une ambiguïté risible ou humoristique va en quelque sorte à l'encontre d'un traitement linguistique automatique, du fait notamment que le matériau risible ou humoristique consiste en un matériau situationnel ou linguistique de nature « exceptionnelle, » qui s'identifie peu à la récurrence et dont l'emploi ou la simple manifestation comporte un indice élevé de rareté. Dans ces conditions, trouver la « solution » demande des habiletés d'un autre ordre en plus d'exiger, pour que le rire éclate ou que l'humour soit apprécié, une vitesse de traitement minimale, en deça de laquelle le rire n'a tout simplement pas lieu, ou alors se teinte d'une appréciation autre que le plaisir et l'amusement. Dans ces conditions et si comme le dit Nick Ellis, (2001) « *the learner is searching for sequential patterns with reliable reference, [...] acquiring knowledge of the sequential aspects on language* » (p. 41), soumettre un apprenant de LS à un matériau linguistique caractérisé par l'exception peut comporter un risque d'alourdissement et de frustration. Il paraît préférable de rechercher ces régularités et ces irrégularités essentielles et récurrentes dont la connaissance et la maîtrise contribuent plus certainement à la maîtrise d'une LS, malgré les promesses de plaisir et de retombées positives qui entourent le discours pédagogique populaire en faveur de l'emploi ou de l'encouragement du rire et de l'humour.

### 4.3 Conclusion

Un adulte qui apprend une autre langue doit mettre en oeuvre plusieurs stratégies et moyens. D'abord, il doit aménager ses moyens linguistiques. En effet, l'objectif de tout apprenant d'une langue seconde est d'arriver non seulement à comprendre mais à s'exprimer dans cette nouvelle langue indépendamment des contextes, depuis celui de l'apprentissage jusqu'aux contextes « naturels » dont les situations infinies inspireront à l'apprenant le plus de propos authentiques possible. Même si l'objectif de communication est toujours présent dans un apprentissage de LS, le travail le plus laborieux s'effectue sur le « contenant » des moyens de communication dont dispose déjà un apprenant adulte. C'est ce qu'on appelle « apprendre une langue » : apprendre les règles, les exceptions, les conventions d'accord, la capacité de parler avec les verbes employés au bon temps, avec les pronoms justes, de façon à atteindre le plus adéquatement possible tout objectif de communication que l'apprenant se fixerait ou qu'on

déterminerait pour lui. Apprendre une langue seconde suppose donc d'utiliser celle-ci, malgré un état de développement incomplet, surtout en début d'apprentissage. Ce n'est qu'au fur et à mesure que se poursuit la pratique dans une utilisation qu'on veut la plus « communicative » possible, c'est-à-dire naturelle, personnelle et significative que l'apprenant peut arriver à s'exprimer. Pour opérer dans un environnement où règne un déséquilibre (temporaire) entre ses moyens linguistiques et les objectifs langagiers, l'apprenant a recours à un traitement cognitif linguistique propre à l'apprentissage de la LS d'abord, et ultimement à la communication. Il met en oeuvre des stratégies variées, conceptuelles, linguistiques, communicatives ou compensatoires dont nous avons, dans cette deuxième partie, apprécié celles qui se rattachent aux opérations cognitives.

Ces opérations ont été présentées dans le cadre du traitement cognitif minimal de l'activité mentale d'apprendre une LS selon Goanach's (1987) dans le contexte d'un système de traitement de l'information principalement orienté vers la saisie effective des données, à partir de l'activation d'une mémoire de travail partagée entre la MCT et la MLT. Ces mémoires alimentent un dispositif d'opérations sur les informations et un dispositif de sortie. Nous avons ainsi montré que l'ALS repose sur des opérations cognitives structurantes mais sélectives et par conséquent, de portée limitée dans les données traitées. Nous avons également vu que l'ensemble du fonctionnement cognitif est déterminé par les caractéristiques individuelles, cognitives et autres, incluant les antécédents de l'utilisateur. En effet, si le principe du fonctionnement est le même pour tout individu, on peut dire qu'il s'applique et fonctionne différemment, notamment en ce qui a trait à l'appareil de la mémoire où les différences individuelles sont particulièrement marquées. Étant donné le rôle prépondérant de la mémoire dans l'ALS, c'est en invoquant un impact mnémotecnique positif qu'on favorise l'utilisation du rire et de l'humour dans ce contexte.

Or les recherches à cet égard montrent des résultats partagés entre des réussites et des échecs. Il importe donc de nous interroger sur les moyens risibles et humoristiques de maintenir l'information principale dans la MLT, et d'en approfondir les retombées. Parce que notre travail n'était pas tant de comprendre le pourquoi de ce qui est perçu comme risible ou humoristique que d'éclairer les mécanismes cognitifs en jeu afin d'apprécier la compatibilité de ce type de manifestations avec les mécanismes cognitifs opérant en ALS, nous avançons nous aussi des résultats mixtes. Cette compatibilité cognitive entre le risible ou l'humoristique et l'ALS existe certes, mais elle ne peut être généralisée. Les raisons qui expliquent cette limite tiennent de la nature et du fonctionnement des opérations cognitives en jeu dans le rire ou l'humour, quand ces manifestations sont combinées aux opérations cognitives qui gouvernent la construction et l'usage d'une LS.

Ainsi, si on considère le volet cognitif du risible et de l'humoristique, que ce soit la perception ou détection de l'incongruité à partir du saillant ou de la prégnance de certains éléments, les diverses opérations qui dégagent les variables collatives des éléments en présence, l'impact de ce type d'appréciation sur la situation elle-même à partir des mécanismes de

résolution opérant, nous sommes à même d'apprécier le rôle de ces variables sur l'apprentissage d'une langue seconde. Sur la mémoire d'abord puisqu'il est possible que ces opérations cognitives facilitent l'enregistrement des données, ou qu'elles lui nuisent. Les opérations cognitives engagées dans le traitement du rire ou de l'humour peuvent en effet accentuer une facette du propos dès lors plus prégnant à la saisie et partant, à devenir de l'intrant significatif. Mais les mêmes opérations peuvent nuire à l'engramme, en congestionnant le traitement cognitif qui doit alors investir un supplément d'énergie pour traiter le propos du risible ou de l'humoristique, ce qui peut distraire du propos principal. Il est également possible, dans le cas extrême où les opérations de résolution d'incongruité dépassent les capacités linguistiques de l'apprenant et que l'effort demandé en raison du risible ou de l'humoristique déclenche un sentiment de frustration, que le propos risible ou humoristique dérange l'apprentissage, jusqu'à l'abandon même. Car il ne faut pas oublier que le rire et l'humour opèrent et s'apprécient cognitivement d'autant plus heureusement qu'ils sont saisis rapidement, traités efficacement de façon à faire apparaître le côté amusant de la situation ou du propos, dans un éclat de rire ou autre effet recherché par l'humour. Certes l'utilisation de l'humour est une stratégie, mais il s'agit plutôt d'une stratégie indirecte selon Oxford (1990) et partant de retombée différente des stratégies plus directement impliquées pour mettre en mémoire comme la répétition, le codage et la création d'images mentales. Si on utilise l'humour ou le risible comme stratégies plus directes pour créer un effet sur la langue par exemple, le résultat peut théoriquement être renversé si le contenu humoristique ne comporte aucun ou peu d'éléments familiers, s'il pose des contraintes conceptuelles plus élevées que les capacités réelles d'un individu, pouvant court-circuiter les techniques employées pour récupérer des données de la MLT.

De plus, même dans les meilleures situations, il est difficile de contrôler les retombées, et surtout d'assurer que celles-ci favorisent le message principal. Il y a donc lieu d'émettre des réserves quant à la « compétition » qui pourrait s'installer entre le contenu des connaissances directement liées à l'ALS et le contenu humoristique, surtout si ce dernier a donné lieu à un plaisir et souvent une relance du même ordre, c'est-à-dire risible ou humoristique. Nous avons à cet égard rappelé en présentant le fonctionnement cognitif de l'ALS et les étapes qui gouvernent spécifiquement le traitement de l'intrant (*input*) jusqu'à sa sortie en extrant (*output*) que ce type de traitement opère à partir de la conscience ou de l'attention portée sur des éléments jugés dignes d'être remarqués. La question qui se pose ici est de savoir ce qui attire l'attention, et de s'interroger sur l'impact d'une facilitation de l'attention dans un contexte d'ALS. L'humour ou le risible pourrait avoir joué un rôle sur l'attention à la forme, un aspect des plus importants dans l'encodage de l'intrant et ultimement l'apprentissage de savoirs implicites et explicites. Mais il pourrait tout autant distraire de la forme. Nous avons finalement attiré l'attention sur le lien entre l'humour et ce qui porte à rire, et le plaisir, le jeu et la détente. Nous avons souligné que ce lien en fait un facteur de choix dans l'entreprise exigeante et complexe d'apprendre une langue seconde, tout particulièrement pour des adultes que l'état lacunaire de leurs moyens linguistiques

rend plus vulnérables. On comprend alors plus facilement le jugement en faveur de l'utilisation de l'humour ou du risible dans ce contexte, un jugement que nous avons pondéré en exposant la problématique liée à une surcharge cognitive qui s'ajoute en présence d'une incongruité en ALS et la présence *sine qua non* de l'incongruité dans le risible et l'humour.

Il convient enfin de souligner ici que même sans la rechercher, l'incongruité existe dans le contexte de l'apprentissage d'une langue. Par exemple, pour un adulte qui apprend une LS, le fait de rencontrer quelque chose de risible, de drôle, ou d'humoristique dans la construction même de ses outils d'expression en ayant recours à un nouvel ensemble d'éléments linguistiques peut parfois comporter des « moments » où le rire peut sauver de l'embarras. Il est connu de toute personne qui a appris une LS que l'absence du mot juste, l'expression incorrecte, une prononciation hésitante, dissonante voire erronée, les impairs pragmatiques, la rudimentarité des échanges, bref qu'un ensemble de moyens malhabiles dresse parfois la plus incongrue des scènes, n'offrant que le rire pour porte de sortie. Il s'agit donc ici d'éléments cognitifs qui appartiennent à une scène risible qui déborde l'explication strictement associée à une incongruité risible ou humoristique volontaire. Sans compter que la détection de la saillance, le relevé des variables collatives et l'appréciation des impacts possibles sur la situation sont des mécanismes qui reposent sur une interprétation essentiellement personnelle de l'initiateur du rire ou de l'humour, ou de celui qui perçoit une situation comme risible ou humoristique. L'élément jugé prégnant pour être saisi de la sorte ne se définit en effet que par rapport à une interprétation dans le temps et dans l'espace. Or cette interprétation peut varier à l'intérieur de ces facteurs pour le même individu. Il importe encore de comprendre en fonction de quelle valeur d'attention ou de facilité ces caractéristiques sont perçues comme risibles ou humoristiques. Pour Deckers et Buttram (1990), il s'agit là d'une question essentielle, mais extrêmement imprévisible. On comprend dans ces conditions qu'il soit difficile de tracer une ligne constante et cohérente à cet égard, ce qui renforce l'importance de bien saisir des dimensions autres que la cognitive.

#### **4.3.1 Les énoncés**

Les énoncés traduisant l'essentiel de la dimension cognitive du rire et de l'humour et leur application à la dimension cognitive de l'apprentissage et enseignement d'une langue seconde (AELS) sont les suivants :

##### **4.3.1.1 Les énoncés cognitifs généraux**

- 1- Les principales opérations cognitives dans le rire et l'humour sont la saisie de l'incongruité et sa résolution.
- 2- Les principaux éléments reliés aux opérations cognitives sont le saillant, les variables collatives et l'évaluation d'une situation.
- 3- La meilleure appréciation cognitive du risible et de l'humour repose sur un traitement rapide et efficace de la situation.

- 4- Le rire et l'humour se développent dans une situation qui exclut le sérieux.
- 5- Le fonctionnement de la dimension cognitive ainsi que l'appréciation cognitive du rire et de l'humour sont subjectifs et contextuels.
- 6- Le rire et l'humour sont de nature ontogénétique, c'est-à-dire qu'ils sont soumis au développement cognitif humain.

#### 4.3.1.2 Les énoncés cognitifs d'AELS

- 1- Le rire et l'humour comptent parmi les stratégies compensatoires reconnues en ALS. Leur interprétation n'est cependant pas univoque.
- 2- En LS, persévérer à résoudre l'incongruité peut transformer *l'input* en *intake*.
- 3- La complexité cognitive du rire et de l'humour peut surcharger l'apprentissage d'une langue seconde.
- 4- Le rire et l'humour peuvent détourner de la forme linguistique elle-même.
- 5- Le rire et l'humour peuvent aider ou nuire à la mémoire.
- 6- La saillance, les variables collatives et la prise en compte du contexte sont des données subjectives qui rendent difficile toute généralisation à leur sujet.
- 7- Tout ce qui touche la mémoire (mise en mémoire et récupération) dépend de facteurs individuels tels l'âge, le développement cognitif, l'expérience, la volonté, l'habileté.
- 8- Le rire et l'humour contribuent à l'ALS s'ils portent sur un point précis et s'il n'y a pas surcharge du traitement
- 9- Utiliser une langue aide à l'apprendre. Le rire et l'humour dans le contexte de l'ALS peuvent stimuler cette utilisation.
- 10- L'état des connaissances linguistiques de l'apprenant doit être pris en compte pour utiliser le rire et l'humour dans l'enseignement d'une langue seconde.

## Chapitre cinq Dimension affective

Quand un individu déclare en riant qu'il trouve une blague « bien bonne, » ce moment est habituellement accompagné d'une réaction affective de plaisir (McGhee, 1983; Rubinstein, 1983; Langevin et Day, 1972). Que des stimuli auditifs ou visuels non menaçants soient accompagnés ou causent de telles réactions comportementales et affectives demeure encore, selon Katz (1993), un des phénomènes psychologiques les plus curieux, bien que reconnu par la majorité comme allant de soi. La dimension affective est aussi présente à la source même de la génération du rire ou de l'humour, au même « endroit » si l'on peut dire que l'activité cognitive elle-même. Bien que moins clairement reconnue et étudiée que la dimension affective de plaisir après coup, la position affective en amont a fait l'objet de réflexions et elle soulève certainement autant de « curiosité. »

L'étude de la dimension cognitive du rire et de l'humour n'explique que partiellement le plaisir si caractéristique qui accompagne ces manifestations, bien qu'elle en éclaire d'importantes composantes. Ainsi, quand Berlyne (1972) cherche à mettre en place une théorie suffisamment complète pour inclure « tout humour et rien que l'humour » (*all humour and nothing but humor*), il avoue être loin du but et devoir s'en remettre à des spéculations. Tout au plus formule-t-il quelques hypothèses (*incipient hypotheses*) dont 1) l'échelle de temps particulière dans laquelle se déroule tout épisode humoristique (prélude plus ou moins prolongé et configuration humoristique proprement dite soudaine et rapide); 2) les indices périphériques qui excluent le sérieux de la situation et 3) un questionnement quant aux mécanismes d'excitation eux-mêmes (*arousal boost* et *arousal jag*) et leur répercussion sur la spécificité humoristique, que ce soit au niveau du plaisir découlant de l'excitation même ou de son soulagement dans le cas d'une excitation trop intense. Outre que le rire et l'humour ne surviennent en général qu'au moment où un individu est prêt à traiter de la sorte un stimulus (il est dans un état qui le lui permet), qu'il est capable de recevoir et de résoudre l'incongruité (tous les morceaux de l'incongruité sont présents et l'individu peut tolérer l'incongruité afin de la résoudre); et que les indices contextuels favorisent une résolution humoristique et portant à rire, il reste à comprendre l'émotion ressentie à travers une telle expérience.

Peu de chercheurs vont plus loin que la présentation d'observations d'ordre général de la dimension affective du rire et de l'humour. L'explication peut se présenter comme une tautologie, reconnue comme telle par Leventhal et Safer (1977): « *that the essential element to the funniness of a joke, cartoon, or film is that we treat and react to it as though it is funny, [...because] an emotional response of joy is what makes a cognitive incongruity humorous* » (p. 342). Mais cet auteur, comme Katz (1993) considère que la dimension affective est, avec la composante cognitive, un des éléments essentiels pour comprendre une réaction à l'humour. Katz croit qu'en redonnant un rôle explicatif à l'interface entre la cognition et l'affect, on peut parvenir à mieux comprendre le rire et l'humour, non seulement dans le cas de blagues explicites mais aussi dans le

cas de l'humour non verbal, souvent sans construction ni résolution logiques explicites. Eastman (1936) a dit que « *Humour is a unique quality of feeling. It belongs with anger, fear, hunger, lust, among the irreducible elements of our affective life* » (p. 27). Toute la question est de savoir en quoi consiste l'irréductibilité de l'humour. Pour y arriver, il faut d'abord mettre en évidence certaines des caractéristiques de la vie affective et des émotions. Puis, nous présenterons la recherche et les données recueillies sur la dimension affective accompagnant le rire et l'humour. Cet exposé nous permettra d'apprécier que la dimension affective se combine à l'activité cognitive, produisant « l'interface » ou le coeur de l'interprétation du risible ou de l'humoristique.

### 5.1 Quelques concepts généraux liés à la dimension affective

Legendre définit l'affect comme une réaction élémentaire pénible ou agréable. L'affect se présente soit sous la forme d'une décharge massive d'énergie ou comme une tonalité générale de l'humeur. Toujours selon Legendre, l'affect ramène à ce qui fonde l'affectivité, soit l'ensemble des désirs, pulsions, motivations, émotions, sentiments et croyances (Legendre, 1993, p. 27). Parler de la dimension affective du rire et de l'humour, c'est donc relier ces manifestations à une modification du milieu du sujet. Comme on associe généralement le rire ou l'humour à la joie, au plaisir et à l'agréable (Eastman, 1936; Leventhal et Safer, 1977; Berlyne, 1977; Goldstein, Suls et Anthony, 1972; McGhee, 1979), nous faisons suivre la présentation sur la nature et le fonctionnement des émotions d'un bref exposé de certaines répercussions d'émotions dites positives, sur des aspects cognitifs et sociaux. La psychologie des émotions admet d'entrée de jeu que l'étude des émotions, de leur définition à leurs fonctions<sup>42</sup>, porte facilement à confusion, ce qui se répercute sur les recherches, leur progrès et la clarification générale du domaine (Kirouac, 1989).

La mise en évidence des concepts affectifs les plus importants qui sous-tendent les émotions s'appuiera sur la présentation que fait Fridja sur ce sujet dans le chapitre *The Psychologists' Point of View* tiré du *Handbook of Emotions* (Lewis et Haviland-Jones, Dir., 2000). Selon Fridja, les émotions possèdent comme certaines de leurs caractéristiques de base d'être très intimement liées à une dimension affective puisqu'on les désigne comme des réactions à valences, c'est-à-dire dotées d'une puissance d'attraction ou de répulsion; d'être le fruit d'une appréciation positive ou négative, déterminée ou saillante en fonction de l'impact de l'événement

---

<sup>42</sup> Ainsi, rien qu'au niveau des définitions, Kirouac (1995) constate la lenteur des progrès récents, puisque selon lui, « il n'y a pas de tendance décelable qui permettrait de penser que les définitions les plus récentes soient meilleures que les anciennes » (p. 16). Fehr et Russell (1984, cités dans Amorild et Brown, 1999, p. 1) avaient déjà noté à cet égard que tout le monde sait ce qu'est une émotion jusqu'au moment où il faut en fournir une définition. Et il en est de leurs fonctions comme de leur définition : non seulement ont-elles des fonctions affectives, elles peuvent avoir une portée physiologique, motrice, cognitive ou sociale, tout en étant éminemment subjectives. On peut difficilement imaginer qu'il soit alors possible de contenir l'explication de la nature et du fonctionnement des émotions à partir d'une seule avenue.

sur le bien-être, les préoccupations, les besoins ou les objectifs personnels d'un individu; et d'être, en relation avec l'action cette fois, accompagnées d'impulsions involontaires ou inhabituelles à agir, au détriment des actions et des processus en cours. C'est donc dans un cadre de valences, d'évaluation et d'impulsion que se situent les émotions, et que s'apprécie la dimension affective du rire et de l'humour. Il faut enfin noter que les émotions ne sont pas les seules manifestations qui se trouvent dans la dimension affective. Les humeurs et les sentiments sont deux types de manifestations affectives qu'il convient de distinguer brièvement de l'émotion elle-même.

L'émotion a un commencement précis, elle porte sur un objet précis et possède une durée relativement brève. Une émotion est aussi accompagnée d'une activation physiologique (Mandler, 1984, cité dans Kirouac, 1989). Cette activation physiologique comporte selon lui la caractéristique de « se départi[r] de ce qui constitue l'état du sujet qui n'est pas sous l'emprise d'une émotion » (p. 21), une sorte de stimulus doté d'un sens de pertinence psychologique qui exerce un effet sur le système allant jusqu'à influencer le déroulement d'activités cognitives en cours, réorienter un comportement voire le désorganiser dans le cas d'émotions très intenses. On parle de l'émotion comme d'une manifestation déroutante, qui perturbe la stabilité de base de l'état affectif d'un sujet (Kirouac, 1989, p. 19). Par ailleurs très semblable à l'émotion, le sentiment s'en distingue par une absence d'activation physiologique. L'humeur est la manifestation qui se distingue le plus de l'émotion en raison de sa durée relativement longue, de son caractère diffus et surtout du fait qu'elle n'a souvent aucun stimulus spécifique qui la déclenche ou en assure le maintien. Cette prolongation dans le temps affecte cependant plus directement le comportement en aiguissant d'autant la probabilité à réagir aux événements et à des entourages affectivement marquées. C'est ce qui amène Kirouac (1989, p. 21) à relever au passage que l'humeur peut abaisser le seuil de déclenchement d'émotions spécifiques et qu'elle constitue un état émotionnel de mise en disposition.

### **5.1.1 Le fonctionnement des émotions**

Le déroulement d'une émotion est intimement lié aux relations qu'entretiennent entre elles les deux principales composantes du fonctionnement mental humain soit la cognition et l'affect. La psychologie cognitive actuelle tend à englober ce qui, historiquement du moins, apparaissait comme des aspects séparés du comportement humain. La psychologie des émotions présente des avis partagés pour poser que la cognition est une cause nécessaire de l'émotion. Certains considèrent en effet que l'émotion dépend toujours de mécanismes cognitifs, en raison de l'évaluation déclenchée, ce qui en fait le résultat d'une interaction entre des changements physiologiques et des processus psychologiques. D'autres comme James (1884) et Lange (1885), cités dans Kirouac (1995, p. 51), ont soutenu que des schèmes déterminés d'activité neurophysiologique pouvaient générer l'émotion de façon indépendante de l'analyse cognitive.

Cette conception neurophysiologique continue d'être populaire et surtout crédible dans l'appréciation psychologique actuelle de l'émotion.

La conception physiologique implique l'existence d'une relation mécanique entre la perception d'un objet dans l'environnement et une réaction comportementale d'une part et, d'autre part, une prise de conscience des sensations accompagnant ces réactions, avec pour résultat l'état mental qu'on appelle émotion. Cette interprétation a donné lieu à de nombreuses recherches visant à étoffer la documentation de l'existence de schèmes distincts de changements physiologiques<sup>43</sup> et à en apprécier la relation avec le déclenchement d'émotions spécifiques. Ces résultats ont par ailleurs mis en évidence que s'il n'est plus permis d'ignorer l'idée de schèmes physiologiques spécifiques aux différentes émotions, non plus que l'existence d'apports indirects à la présence de ceux-ci, l'évaluation précise des fluctuations et du déroulement des réponses physiologiques spécifiques dépend toutefois autant des facteurs externes liés à la situation que de l'état physiologique réel (Pennebaker, 1981; Pennebaker et Epstein, 1983, cités dans Kirouac, 1989, p. 55). Il n'est évidemment pas exclu que les réactions physiologiques agissent comme stimulus ayant une fonction psychologique mais comme ces réactions appartiennent au système nerveux autonome, elles interviennent de façon générale et non spécifique par rapport aux différentes émotions étudiées, agissant sur l'intensité de l'expérience émotionnelle, sans être la cause ou le déclencheur de celles-ci.

Sur cette question précise du déclencheur, Kirouac cite Schachter (1984) et Schachter et Singer (1962) qui ont proposé que la situation où se produit l'activation physiologique constituait un élément additionnel significatif. Selon cette interprétation, l'émotion découle de l'interaction entre l'activation physiologique globale et une analyse cognitive de la situation, et c'est cette dernière composante qui détermine la spécificité de l'émotion. Il faut toutefois noter que la multiplicité des facteurs impliqués dans une situation émotionnelle ne facilite pas la recherche empirique sur cette interprétation de l'émotion qui, au demeurant, n'en ouvre pas moins un champ riche mais complexe de recherches. Au même moment se poursuivaient des études sur l'attribution causale dans une interaction physiologique, mais l'auteur de celles-ci notait bien au passage que, dans certaines situations, l'activation physiologique venait après l'activité cognitive et l'expérience émotionnelle, ce qui la rendait alors, « tout à fait superflue pour les analyses d'attribution causale [...], les seuls éléments pertinents étant les cognitions causales particulières auxquelles les émotions sont liées » (p. 82). Weiner concluait alors à une « théorie purement cognitive » (1982 et 1986, cité dans Kirouac, 1989). Les travaux de Lazarus (1968 et 1980, cité

---

<sup>43</sup> En effet, dès 1872, Darwin avait commencé le travail de description de l'expression émotionnelle chez divers individus, en dehors cependant de la dynamique intra-individuelle de déclenchement de l'émotion. En 1966, Valins considérait toujours que l'activation physiologique jouait le rôle de déterminant cognitif, c'est-à-dire que c'étaient les indices physiologiques qui constituaient les indices interprétables. Ces indices pouvaient fonctionner comme cognitions quasi indépendantes de l'activation physiologique réelle. Valins avançait alors qu'un sujet qui avait relevé une activité physiologique procédait à une sorte d'inspection de celle-ci à la recherche des propriétés responsables d'une modification de son activité physiologique.

dans LeDoux, 1996) mettent quant à eux en évidence le fait que l'émotion implique que le sujet évalue la signification d'un événement pour son bien-être. Cette évaluation repose sur une appréciation combinée des facteurs situationnels et des facteurs liés à la culture et à la personnalité. Dans ce cas, le rôle de l'activation physiologique dans le déclenchement de l'émotion se trouve renvoyé en périphérie par rapport au rôle de la cognition. Cette constatation fait dire à Lazarus (cité dans LeDoux, 1996) que « la cognition est à la fois une condition nécessaire et suffisante de l'émotion » (traduction libre) (p. 51). Or, à la même époque, Zajonc (1980, cité dans Kirouac, 1989, p. 82) avance une démonstration à l'effet que la réaction affective possède des caractéristiques qui la distinguent réellement de ce qui est cognitif. Parmi ces caractéristiques, on trouve une vitesse de production plus grande dans le cas des réactions affectives; une primauté des réactions affectives sur le plan phylogénétique et ontogénétique; le caractère inévitable, persistant et impliquant des jugements affectifs pour le sujet; et la difficulté de communiquer verbalement des réactions affectives. Ce qui n'empêche pas Izard (1977, cité dans Kirouac, 1989) qui est lui aussi intéressé par l'intervention des processus cognitifs dans le système affectif, de noter que la mémoire représentative et les processus symboliques en interaction avec ce système servent de « systèmes auxiliaires, » « amplificateurs et de soutiens de l'émotion, » celle-ci demeurant toutefois posée comme système séparé.

La vigueur des arguments avancés par chacun des camps, l'absence de résultats empiriques suffisamment concluants de même qu'une certaine confusion terminologique autour de la question entraîne la poursuite du débat. Quoi qu'il en soit, et comme le souligne Kihlstrom (Eich, 2000) dans son appréciation plus générale de la nécessaire complicité du cognitif et de l'émotion, « *we have to be prepared to live with the proposition that at least some aspects of emotional experience and expression may not involve cognition at all- at least not in any important way. We no longer take it for granted that emotion is a cognitive construction* » (p. 208). Il ne s'agit plus alors de fonctionner selon un modèle linéaire de causalité mais d'aborder l'émotion à partir d'analyses plus interactives dans lesquelles entrent non seulement toutes les composantes généralement postulées dans les diverses analyses de l'émotion, mais qui prennent également en considération, dans la mesure du possible, le lien d'interface entre l'émotion et la cognition. Il est clair alors que l'émotion s'intègre à l'activité mentale de l'humain, faite de va-et-vient entre ses composantes cognitives et émotives, avec toutes les particularités impliquées dont le langage, jusqu'ici absent de toute considération. Or le langage constitue, selon LeDoux (1996), un des éléments les plus déterminants quant à la configuration et au fonctionnement du cerveau et, avec ce dernier, de la conscience, de la cognition et des émotions. C'est donc parce que l'activité mentale de l'humain passe par le fonctionnement de son cerveau que, pour cet auteur du moins, c'est le corps, de par la configuration du cerveau, qui est à la source de l'émotion:

*Emotional feelings result when we become consciously aware that an emotion system of the brain is active. Any organism that has a consciousness also has feelings. However, feelings will be different in a brain that can classify the world linguistically and categorize experiences in words than in a brain that can not. [...] Emotions evolve not as conscious feelings, linguistically differentiated or otherwise, but as brain states and bodily responses. The brain states and bodily responses are the fundamental facts of an emotion, and the conscious feelings are the frills that have added icing to the emotional cake. (p. 302)*

Tous les chercheurs n'arrivent pas à une conclusion aussi nette et claire. Ainsi, plusieurs voient dans le déclenchement d'une émotion une chaîne, un courant entre des inducteurs ou des événements qui sont ou paraissent responsables du déclenchement de l'émotion. Généralement, ces inducteurs déclenchent rapidement des réponses « émotionnelles » physiques brèves, hautement complexes et variées (système musculaire, mimiques, réactions viscérales). On note également que ce type de réponses est étroitement lié à l'expérience subjective, toute de souvenirs, d'images et d'attentes rattachés autant à l'émotion qu'aux circonstances afférentes. Le sujet qui vit l'expérience est à la fois conscient des changements en cours, tout en étant impuissant à les contrôler. Par ses activités cognitives, il perçoit, interprète et évalue des éléments qui naissent de l'émotion en même temps qu'il recueille et apprécie au passage des informations sur l'environnement, le contexte et la situation pour finalement décider de leur pertinence émotionnelle générale et par rapport à une émotion spécifique. Kirouac (1989) parle de ce mécanisme d'évaluation comme du « mécanisme de maîtrise du programme affectif, soit la mise en marche de la complexité des éléments qui composent le syndrome des réponses émotionnelles » (p. 93).

Il est clair, au regard de cette brève description, que la nature d'une émotion ne saurait être réduite à un des éléments décrits (le déclencheur, la mimique, le ressenti) ou même à leur combinaison. Pour reprendre Ekman (1977, cité par Kirouac, 1989) « il faut plutôt se référer au processus par lequel un inducteur est traité par le système mental [...] met[tant] subséquentement en branle les mécanismes de maîtrise d'un ensemble de réponses organisées [...] plus ou moins modulées par des tentatives de contrôler le comportement émotionnel » (p. 24). Il demeure toutefois problématique de vérifier objectivement ce processus compte tenu de la difficulté d'accéder à des données cohérentes et constantes non seulement sur la nature de l'émotion mais sur son fonctionnement, en raison notamment de la subjectivité impliquée ici<sup>44</sup>. La complexité du monde des émotions grève la recherche expliquant leur nature, ce qui n'a toutefois pas empêché que l'on s'intéresse aux effets des émotions, positives et négatives, sur différents aspects de la vie

---

<sup>44</sup> Que l'on songe aux défis que posent les rapports verbaux qui font appel à la mémoire, ou à une description objective de ses propres processus cognitifs. Et même quand elles (les émotions et les situations susceptibles de les déclencher) sont reproduites artificiellement à des fins expérimentales au moyen des différentes catégories de rapports verbaux, comment tenir raisonnablement compte du fait que, comme le souligne Ekman, « les situations qui induisent l'émotion sont socialement et culturellement variables, » ou comme le relève Tomkins, qu'une « situation particulière peut susciter à des moments différents plusieurs réactions émotionnelles, » ou encore comme le fait remarquer Izard que « toutes les situations, par association ou par apprentissage, peuvent déclencher toutes les émotions »? (cités dans Kirouac, 1989, p. 35)

humaine. Comme la plupart des recherches sur le rire et l'humour s'entendent pour attribuer ou associer ces manifestations avec une connotation de plaisir, il s'impose de retenir quelques recherches sur les effets des émotions dites positives, notamment sur différents aspects cognitifs et sociaux de l'individu.

### 5.1.2 Les caractéristiques et les répercussions des émotions positives

Les émotions dites positives comportent des spécificités contextuelles, opérationnelles et individuelles. Ces variables expliquent que leurs effets diffèrent comme le montrent les études d'impact sur la mémoire, l'apprentissage, la résolution d'ambiguïté, les préférences dans les activités, les effets sur les jugements et les comportements sociaux, l'explication des réussites et des échecs, la confiance en soi, l'acceptation des commentaires personnels et la résolution créative de problème. Voyons quelques aspects de ces diverses associations.

On admet communément que la manière dont on appréhende la réalité change selon que l'on entretient des émotions positives ou négatives. Cette coloration entraîne des répercussions non seulement sur le déroulement des événements mais influence aussi ce qui attire l'attention, ce que l'on choisit d'en retenir ainsi que la manière dont on perçoit l'Autre à cet égard. Selon Bower et Forgas (2000), « *emotional people will tend to dwell on, or even prefer, mood congruent stimuli; they should find them more attractive, more worthy of attention, more interesting, more meaningful for them. [...] These stimuli represent parts of reality that also confirm the subject's current feeling and by feedback also perpetuate those feelings* » (p. 108). Les gens deviennent en fait sélectivement sensibilisés à capter l'information qui s'accorde avec leur état émotionnel du moment. « *[Their] emotional state will bring into readiness certain perceptual categories, certain themes, certain ways of interpreting the world that are congruent with [their] emotional state; these mental sets then act as interpretive filters of reality and as biases in [their] judgements* » (Bower, 1993, cité dans Bower et Forgas, p. 100). Le matériel congruent avec l'émotion dominante devient alors plus saillant, et conséquemment plus attirant pour ceux à qui il convient. En retour, ces individus lui accorderont un traitement plus approfondi. Ainsi, les gens qui entretiennent des émotions positives, les gens dits « heureux, » s'intéresseront plus à du matériel plaisant et seront curieux à son sujet, alors que les gens qui entretiennent des émotions négatives, les gens plus sombres, seront attirés par du matériel sombre, triste, etc. Les gens heureux passeront plus de temps à lire de l'information à valence positive sur un sujet et les autres s'attarderont à un contenu de valence négative. Dans des expériences portant autant sur des listes de mots apprises que sur des productions spontanées, on remarque que les membres de chacun des deux groupes se souviennent respectivement plus facilement et plus rapidement du matériel auquel leur humeur les identifie, projettent leur état émotionnel dans leurs interprétations,

produisent selon leur état émotionnel réciproque<sup>45</sup> et avouent clairement préférer des activités ou des lieux en harmonie avec leur humeur.

Dans l'ensemble, les sujets s'attarderont à ce qui leur ressemble et leur état émotionnel ira jusqu'à influencer leurs attentes envers leurs partenaires. « *Happy people expected their partners to be more cooperative and reliable and as a result planned to use more cooperative and less competitive strategies in both interpersonal and in intergroup bargaining situation.* » (Bower et Forgas, 2000, p. 109) Les sujets en état affectif positif acceptent plus facilement des messages persuasifs, une stratégie bien connue des vendeurs, des agents d'immeubles et des politiciens sur toute la planète selon Bower et Forgas (2000, p. 115) En fait, les gens écoutent et apprennent mieux l'information qui s'accorde avec leur humeur du moment, y consacrent plus de temps et en retiennent surtout les aspects idoines. En situation d'entrevue par exemple, les gens heureux ont tendance à transférer sur les candidats certaines de leurs caractéristiques, à tout le moins des caractéristiques souhaitables : à leurs yeux, les candidats seront perçus comme « plus motivés, plus talentueux, plus attirants, et dotés d'un potentiel plus grand pour le poste en question, » au point de le leur offrir (Bower et Forgas, 2000, p. 116). Les gens heureux<sup>46</sup> s'attendent enfin à ce que les autres exhibent des comportements affables.

Ainsi les personnes heureuses sont plus ouvertes à l'entraide, plus aimables et plus cordiales. Plusieurs études ont en effet montré qu'une humeur positive permet de promouvoir l'altruisme et des comportements d'aide.

*Positive affect clearly increases the positivity of one's reaction to others and one's helping behaviors.[...]his behavior mimics others' behavior that makes us happy. This reflection is the basis for the reciprocity principle that smooths and tranquilizes the social interactions and personal interchanges of our daily lives.* (Bower et Forgas, 2000, p. 118)

Les gens heureux ont de surcroît une meilleure image d'eux-mêmes<sup>47</sup>. Enfin, les gens porteurs d'émotions positives sont généralement optimistes face à l'avenir, qu'ils voient plus en vertu de réussites philanthropiques que de catastrophes naturelles, comme c'est le cas des gens plus tristes.

---

<sup>45</sup> Les histoires que racontent les gens heureux parlent de réussite et de belles aventures amoureuses. Ces derniers expliquent les ambiguïtés de façon plus simple et surtout moins dramatique, alors que leurs vis-à-vis contraires, les gens tristes, sautent inmanquablement aux conclusions les plus pessimistes. Des expériences ont montré que les gens heureux préfèrent une musique rapide et énergique alors que les gens tristes ont un penchant pour les airs lents et nostalgiques (Snyder, 1998 dans Bower et Forgas, 2000, p. 108). Les gens heureux souhaitent occuper leur temps à des activités légères, plaisantes et sociales alors que les gens tristes ont des activités sombres, solitaires, et sérieusement « significatives. » (*seriously « meaningful » activities*)

<sup>46</sup> Il est intéressant de noter que ces considérations tiennent même chez des sujets chez qui on a appliqué un traitement non pas spécifiquement heureux ou triste mais une imitation physiologique, une mimique, d'un trait facial correspondant. Aux sujets à qui on voulait donner l'étiquette « heureux, » on a en effet demandé de mordre dans un crayon de façon à reproduire la courbure vers le haut du sourire. Les sujets soumis à cette imitation se sont comportés, dans cette expérience en tout cas, comme de véritables sujets heureux. Les mêmes commentaires se sont appliqués aux sujets mimant des sujets tristes en fronçant notamment les sourcils.

<sup>47</sup> Cette appréciation peut aller jusqu'à accorder une plus haute valeur à des biens qu'ils s'approprient à mettre en vente. Par ailleurs, ils présentent à leur médecin le meilleur côté de leur condition physique, ils ne se trouvent pas trop de problèmes et oublient même les épisodes moins heureux de leur passé médical. Ils évaluent douleurs et symptômes à la baisse, contrairement aux gens plus tristes.

Comme les gens heureux sont plus adroits dans les situations sociales, ils chercheront à se placer dans des situations qui favoriseront leur côté social. Dans la plupart des cas, ces mêmes types d'individus jugeront en général leur comportement de façon plus favorable, et ils le feront de façon à se mettre en évidence. Ils attribueront leur réussite à leurs habiletés personnelles et aux efforts qu'ils auront déployés. Ils expliqueront par ailleurs leurs échecs par la malchance ou par une injustice comme dans le cas d'un « test injuste. » Il semble que les personnes heureuses sont donc plus enclines à s'accorder le crédit de leurs réussites qu'à porter le blâme de leurs échecs (Bower et Forgas, 2000, p. 120). Elles se perçoivent d'ailleurs comme débordantes de projections positives, très efficaces, confiantes en elles et compétentes. Il est intéressant de noter ici que ces jugements personnels jouent un rôle important non seulement dans les activités d'implications choisies par les individus mais dans la durée de l'implication. Une surévaluation de leurs capacités pourrait théoriquement entraîner des choix moins heureux et une persistance affaiblie. Comme les gens entendent les commentaires qui se rapprochent de leur propre état émotif, on peut également supposer que les gens heureux, comme les gens plus sombres, pourraient n'entendre et n'accepter que les commentaires qui vont dans le sens de leur humeur. Bower et Forgas (2000) soulignent même que, lorsqu'ils sont confrontés à des commentaires défavorables, les gens dits heureux tendent à les ignorer ou à les rejeter tout simplement. Parce qu'ils se concentrent plus sur le caractère positif de ce qui les entoure, ils se souviennent non seulement plus de ce qu'ils ont aimé, mais « oublient » ce qui leur a paru plus difficile ou moins plaisant, délaissent ou sont moins attirés vers ce qui leur demande des efforts, surtout si le résultat n'ajoute rien à leur sentiment de plaisir (p. 123).

Les commentaires précédents sur divers aspects de la perception de soi, des choix, de la mémoire, de l'apprentissage et des actions découlant de ou touchés par celle-ci semblent parfois caricaturaux. À cet égard, Niedenthal et Halberstadt (2000) soulignent qu'il s'agit souvent d'expériences et de traitements expérimentaux limités qui présentent des perceptions plus que la démonstration d'effets durables et consistants. Leur mise en garde en ce sens est claire :

*Thus, it appears that emotional stimuli attract attention, particularly when a person is in an emotional state. Furthermore, a bias to attend to emotional information makes evolutionary sense, because affective responses to objects inform the perceiver about the object's potential hedonic consequences. However, a distinction sometimes lost in discussions of attention is that allocating or orienting attention to a dimension is not the same as weighing or using that dimension in judgment. (p. 192)*

Intéressés de savoir si les dimensions émotionnelles jouent un rôle dans le jugement émis, leurs recherches ont montré que « chez les gens tristes comme chez les gens heureux, les sujets n'orientent pas strictement et exclusivement leur attention vers l'information associée à l'émotion mais qu'ils utilisent cette information plus significativement dans leur décision et qu'ils accordent

moins de poids à de l'information qui n'est pas reliée à l'émotion en question<sup>48</sup> » (p. 194). Dans notre travail, il était important de montrer non seulement les impacts de la dimension affective sur les individus, sur leurs perceptions et sur leurs décisions mais aussi d'exposer les traits de personnalité d'individus aux émotions positives. Perçues comme très présentes dans le rire et dans l'humour, les émotions positives présentent des retombées ou des implications de valeur positive la plupart du temps sans l'être toujours cependant.

## 5.2 La dimension affective du rire et de l'humour

Dans cette section, nous voyons d'abord que la reconnaissance d'un lien entre le rire ou l'humour et une dimension affective n'est pas nouvelle, à preuve les commentaires de Platon, d'Aristote, de Descartes, de Hobbes et de Spinoza; et est encore bien actuelle, par exemple dans le commentaire du philosophe allemand Plessner. Puis, nous abordons deux des éléments de l'émotion de plaisir qui ont été les plus étudiés à savoir, d'une part, les éléments affectifs susceptibles de provoquer le rire ou d'être associés à l'humour et, d'autre part, ce qui sert d'enveloppe au rire ou à l'humour, soit les composantes intermédiaires ou composantes environnementales, incluant le rieur lui-même. Nous tentons enfin d'éclairer ce qui, dans les éléments subjectifs des réponses émotionnelles, a été relevé comme porteur d'une dimension affective, avant de faire le pont dans la conclusion entre les savoirs sur les émotions d'une part, et ce que l'on peut appliquer à la compréhension du rire ou de l'humour d'autre part.

### 5.2.1 La dimension affective du rire et de l'humour dans la tradition philosophique occidentale

#### 5.2.1.1 Platon et Aristote

Le plaisir de rire n'a pas échappé à Platon. Dans le *Philebus*, lorsqu'il parle de la malice, une émotion ressentie à la vue des mésaventures d'un personnage comique sur une scène, Platon relève le plaisir de rire, « irrésistible comme de gratter un coin qui démange » (p. 100), procurant un plaisir, mais essentiellement aux dépens de la déconvenue d'autrui. Derrière le rire, selon Hackforth (1945) qui commente le *Philebus*, Platon considérait deux émotions de l'âme : l'envie et la « malice. » En réalité, ces émotions sont plutôt à considérer comme des demi-réalités : « *we half envy the pretentious character before his pretensions are exposed, because we half believe them; we feel quasi-malicious, we want him to be made to look ridiculous, 'taken down', but our malice is weakened by our knowledge that in fact he is going to be* » (p. 93). Cette malice est, pour Platon, un exemple des nombreuses occasions où l'âme ressent un mélange de douleur et de plaisir, comme dans le cas de la colère, de l'ennui, de l'amour; il souligne qu'il n'y a rien de répréhensible à trouver ridicule les défauts et surtout la faiblesse d'un individu incapable de se

---

<sup>48</sup> Une traduction libre de l'auteur pour le passage suivant « *Both happy and sad subjects did not just orient their attention toward emotion-associated information but actually used this information more and nonemotional information less, than their neutral-mood peers.* »

défendre, ou pire encore, ignorant de son sort. Les seuls vrais plaisirs ne relèvent alors pas de l'épisode comique, mais de l'appréciation pure des formes, des odeurs, des beautés qui s'offrent à la vue, ou du plaisir d'apprendre, bien que ce dernier type de pur plaisir ne soit accessible qu'à une petite minorité de Citoyens. Platon localise le rire dans l'âme, lieu des émotions, le plaisir ainsi que la souffrance qui l'accompagne la plupart du temps. Par ailleurs son jugement sur certains types de rire est sans équivoque : comme le souligne Smadja (1993), dans *La République*, il « condamne le rire violent induisant un bouleversement dans l'âme et désapprouve le rire des gardiens de la cité (magistrats et hommes responsables) de même que celui inextinguible et bienheureux des Dieux décrit par Homère. » (p. 11) Ce rire est « inconvenant, obscène, perturbateur et dangereux car il suppose une perte de la maîtrise du sujet sous l'emprise de ce phénomène convulsif. Il est alors indigne des hommes responsables, nobles, et libres [...] plutôt [en accord] avec la laideur et l'asservissement des bouffons, fous, méchants, et esclaves » (p. 12).

Aristote partageait cet avis tout en reconnaissant un besoin de se détendre dans la vie, ce à quoi pouvait servir la conversation légère et amusante. Dans son commentaire sur l'esprit dans *l'Éthique à Nicomaque* (1962), il reconnaît que le rire et l'humour sont utiles à l'homme vertueux. Pour autant que ces manifestations fassent l'objet d'une utilisation de bon goût, selon ce qu'il convient socialement de dire et sur la manière de le faire. Or cet esprit de mesure est facilement dépassé, donnant alors lieu à des abus indignes. En fait, prendre plaisir à rire est une affaire de juste milieu : ceux qui ne cherchent qu'à placer leurs rires sont des bouffons, et ceux qui n'entendent jamais à rire, de pauvres rustres moroses qui s'offensent de ceux qui savent rire, toute bienséance respectée bien entendu. Les impairs des bouffons et des rustres sont nombreux : incapables de résister à l'envie de faire rire à tout prix, les bouffons s'esclaffent pour tout et pour rien, au détriment des règles de convenance les plus élémentaires. Les rustres n'ajoutent en rien à la qualité de la conversation amusante, ils sont tout simplement incapables de discernement et de subtilité. Ce n'est par ailleurs pas le cas de l'esprit qui a du tact, qui ne s'autorise à dire que ce qu'il convient à un homme vertueux d'entendre. Sans obscénité, ni insinuation, comment définir le mot d'esprit qui fasse plaisir sans faire souffrir? Voilà le défi pour Aristote puisqu'il est impossible de définir une chose aussi insaisissable que ce qui est à la fois offense et plaisir. À l'homme de valeur de tracer et de respecter la ligne de ce qui lui paraît diffamatoire. L'intérêt ici est certainement de trouver chez Aristote le libre-arbitre dans la définition de ce qui est plaisir, le jugement de l'homme vertueux mesurant son propre plaisir.

Bien que les rires soient pour Aristote des signaux d'une certaine joie et d'une appréciation de vivre, ses observations lui donnent à voir tout autre chose. La réalité des comportements de son entourage expose des rires de dégradation et de dévaluation, rires des laideurs et des choses basses et méprisables, qu'elles soient d'ordre corporel, intellectuel, moral, affectif ou social. À côté de la beauté des convenances de la juste mesure et de la maîtrise des choses, on trouve l'excès, le désordre, l'indécence. Au milieu, le rire, une « des grimaces de la

laideur, déformant le visage et désarticulant la voix, ennemies de la bienséance » (p. 249) serait tout ce qu'il y a de plus humain, pour autant que ces grimaces ne sont ni dangereuses, ni douloureuses, ni nuisibles non plus. En fait les rires s'inscrivent dans un contexte qui engendre selon l'interprétation que propose Smadja (1983) « un vécu de sécurité psychique et sociale pour le rieur potentiel » (p. 12). C'est que, pour Aristote, un rire n'a pas plus d'avenir que le masque qu'il considère inoffensif, comme n'importe quel masque. L'occasion est donc à saisir, puisque le rire est une parade, dans les deux sens du mot : parade comme fanfare de l'âme, parade comme défense aussi, protection de l'âme contre « l'ironie des cohabitations du réel et du prétendu » (Smadja, 1993, p. 13). C'est sans doute parce qu'il voit le rire et l'humour sous ce jour qu'il laisse à l'homme vertueux la tâche de délimiter ce dont il convient de rire.

### 5.2.1.2 Descartes, Hobbes et Spinoza

Descartes loge le rire dans les émotions ou « Passions de l'âme » (1949). Il est le premier philosophe à accorder une importance significative à la dimension affective du rire en plus d'en proposer une appréciation physiologique et d'en identifier certains éléments psychologiques sans toutefois en développer les causalités. Le rire est ici un des principaux signes de la joie, même s'il s'agit toutefois d'une joie « médiocre, » c'est-à-dire modérée, mêlée d'admiration ou de haine. « L'admiration » dont il est question chez Descartes n'est autre chose qu'un effet de surprise. Descartes croit par ailleurs qu'il est impossible d'éclater de rire lorsqu'on est extraordinairement joyeux, « le poumon étant dans ces circonstances de grandes joies, si plein de sang qu'il ne peut davantage être enflé par reprises » et il souligne qu'après avoir bien ri, on se sent naturellement triste, « la plus fluide partie du sang de la rate étant épuisée, l'autre plus grossière la suit vers le cœur et par son épaisseur est cause de tristesse » (p. 614). Toutefois, cette manifestation de joie doit être circonscrite, comme toutes les passions d'ailleurs afin d'éviter leur mauvais usage ou leurs excès et de corriger ce qu'il appelle « les défauts de [leur] naturel, en s'exerçant à séparer en soi les mouvements du sang et des esprits d'avec les pensées auxquelles ils sont coutume d'être joints » (p. 602). Or ces mouvements, excités par le sang, sont si puissants et « suivent si promptement des seules impressions qui se font dans le cerveau et de la disposition des organes [...] qu'il n'y a point de sagesse humaine qui soit capable de leur résister lorsqu'on n'y est pas assez préparé » (p. 655). Descartes pense que la passion, ou l'émotion, infiltre un individu à son insu et le remplit de sensations troublantes, c'est-à-dire qui, agissant de façon combinatoire avec des réactions physiologiques, contreviennent à la mesure et à la maîtrise du sage. « Savoir que les plaisirs que l'âme a en commun avec le corps dépendent entièrement des passions qui, si elles donnent à la vie des hommes une bonne douceur, leur donnent aussi l'amertume. » Chez Descartes, tout est une question de sagesse, de maîtrise et de ménagement de façon à « rendre les maux supportables et, pourquoi pas, profiter de la joie qu'on en peut tirer » (p. 656).

Dans la pensée cartésienne, il importe que, quelque part, se produise une récupération consciente de cette activité dans le sens d'un contrôle et d'une maîtrise sage de soi, une

réconciliation du corps et de l'esprit, mais toujours sous la gouverne de l'esprit. Ce contrôle par le sage en soi n'empêche aucunement Descartes de reconnaître le plaisir et la joie qui surgissent parfois de ces passions et de leur effet positif, mais il insiste sur les effets de ce qu'il nomme « le sang tout ému en même façon que si [on] avait la fièvre » (p. 613), d'où ce risque d'amertume, qui est une fatigue du corps autant que de l'âme (nous le verrons plus en détail dans la physiologie) piqué surtout dans le cas du « ris éclatant, » ici comme pour Aristote et Platon, de « ce petit sujet de haine, » jugement de supériorité. Descartes précise cependant que cette haine se situe envers la difformité. Il reconnaît la risibilité en elle-même de ce qui peut faire rire. On doit à Descartes une approche plus scientifique d'expliquer le rire et l'esprit comme il nomme la subtilité et la réflexion de mettre une distance entre soi et l'absurde de la vie.

Contemporain de Descartes (1596-1650), Hobbes (1588-1679) a donné du rire une appréciation plus directe, et une formule encore en usage. Mais ce qui intéresse le plus Hobbes, c'est le jugement sur le risible, en fonction des valeurs. Pour Hobbes (1909), une passion<sup>49</sup> nommée « gloire soudaine » est responsable des « grimaces » qu'on nomme rire. Causée par un « acte soudain de grimace, » la passion chez Hobbes est non seulement associée à ce qui plaît à l'individu, mais surtout à la perception d'une difformité chez autrui. Cette observation est immédiatement accompagnée de la satisfaction de ne pas être dans la même situation. Pour Hobbes, le rire est une réaction de médiocres qui confirment ainsi « leur petit pouvoir » en relevant les faiblesses de ceux qui les entourent. Le rire n'est autre chose que le signal de la pusillanimité du rieur, tout le contraire des grands esprits qui, à la vue de la faiblesse, doivent s'employer à servir noblement, à aider dans la situation en se libérant du mépris. Le message de Hobbes est double : d'abord quand on rit, c'est de supériorité sur la faiblesse de l'entourage, mais quand on rit, c'est aussi le risque de folie dans l'excès possible des passions.

Hobbes relève par ailleurs le trait d'esprit, *wit*, qui est une façon pour l'individu de contribuer au sens de sa vie, d'ouvrir à « une imagination » bien encadrée pour éviter de la voir aller « sans direction et sans fermeté, » au risque de perdre ce qu'il appelle « le sens essentiel que tout individu doit donner à sa vie. » Hobbes reconnaît aussi la « seule consolation » du rieur dans le fait qu'il n'est pas responsable de son rire, attribuable à cette « *sudden glory*, » une formule qui a fait école. Hobbes est le père d'une des grandes théories du rire, la théorie du sentiment de supériorité. Le rieur triomphant, est soudainement en position presque narcissique de maîtrise et

---

<sup>49</sup>Une passion pour Hobbes (1909) est la même chose que ce qu'il nomme « *motion* » ou mouvement, et l'être humain est animé de deux sortes de ces mouvements, les premiers sont appelés « *vitals* » et comprennent les mouvements qui commencent avec la génération et continuent toute la vie, sans l'aide de l'imagination. Les deuxièmes, mouvements dits « *animal*, » ou mouvements volontaires qui fonctionnent « *in such manner as is first fancied in our minds [...depending] always upon a precedent thought of whither, which way, and what; it is evident, that the Imagination is the first internal beginning of all Voluntary Motion.* » (39) Ces mouvements sont dits simples, et ils sont au nombre de sept : *Appetite, Desire, Love, Aversion, Joy, Grief and Hate*. Leur nom d'après Hobbes change selon l'opinion qu'ont les hommes d'atteindre ce qu'ils désirent; selon l'objet aimé ou détesté; selon les considérations que peuvent avoir à leur sujet un certain nombre d'entre eux; selon enfin la modification ou la succession des passions entre elles (42). L'entreprise de Hobbes sera de clarifier le plus grand nombre des formes qu'elles prennent et c'est dans le cadre de cette entreprise que l'on retrouve le rire, les pleurs, l'esprit, etc.

de triomphe, et l'objet risible n'est alors rien d'autre que les insuffisances d'autrui, qui cependant inclut intérieurement le rieur. Hobbes est le premier commentateur à parler des effets du rire sur Autrui, de la réaction légitime d'agressivité et de colère des personnes ridiculisées. Il suggère donc prudemment « qu'il est préférable, [de] plaisanter sans offenser, de s'adresser à des absurdités ou des défauts qui font abstraction des personnes, permettant alors à toute la compagnie de se joindre à la risée. » Hobbes rejette et condamne la raillerie et la dérision comme « moralement répréhensibles » (p. 55). Spinoza (1974) pense aussi dans ce sens, et aborde différemment le sens de l'émotion liée au rire et à l'humour, très loin de l'interprétation hobbienne.

Pour Spinoza (1632-1677), les choses ne sont ni positives ni négatives et les hommes, plus ou moins parfaits, en raison de la liberté qu'ils ont comme homme de se rapprocher, ou de s'éloigner d'un modèle de la nature humaine. Il importe donc de « démêler ce que l'imagination humaine emmêle si facilement » (1974, p. 195), c'est-à-dire les émotions. Intéressé par une revue des points de perfection et d'imperfection en relation avec le bien et le mal, Spinoza souhaite rendre intelligibles les méfaits d'une conduite « mal orientée. » Être mal orienté pour Spinoza, c'est l'être par l'affectivité<sup>50</sup> plutôt que la raison. Spinoza est le premier à poser le concept de « gaieté, » tout en insistant que cet état ne tolère pas les excès. Ici la joie se distingue clairement de son contraire la tristesse, dont l'affliction (le contraire de la gaieté) est moins vulnérable à l'excès. C'est qu'avec la gaieté vient le plaisir qui peut être excessif, voire « mauvais. » Le plaisir est en effet le signal qu'une partie du corps est plus « affectée » que le reste, ce qui cause une « concentration indue » qui empêche que « l'attitude de corps soit disposée à d'autres façons, » qu'il faut entendre comme la recherche de l'accomplissement de l'homme (p. 248).

Le rire est donc avant tout un signe de réjouissance, un état affectif bien reçu par Spinoza. « [R]ien certes, hormis une superstition sauvage et triste, ne défend de se réjouir » (p. 195). La mise en relief de ce passage de Spinoza dans l'édition française montre bien la reconnaissance positive de la réjouissance, au point d'en faire une cure contre « la soif et la faim, » dans une chasse par la réjouissance à l'affliction. Assuré que le rire est un signe de joie du fait que « les divinités ou [...] personnes, hormis l'envieux, n'oseraient pas rire d'une impuissance, d'une peine, » des états que Spinoza décrit comme plutôt associés aux « larmes, sanglots, crainte et autres manifestations d'un esprit impuissant, » la réjouissance est donc bonne pour l'homme, elle aide à « réparer les forces et de se reconforter. » Un des moyens pour y arriver est une utilisation sage par l'homme des choses de la vie<sup>51</sup>. Le rire étant un signal de joie, il est bon de le fréquenter,

---

<sup>50</sup> L'affectivité de Spinoza est faite à partir d'un équilibre recherché entre la joie, la haine, l'amour, la tristesse, la faveur, la compassion, le contentement de soi, le repentir, le désir, la crainte, la force d'âme d'un homme libre et celle que confère une conduite guidée par la Raison. Son commentaire sur le rire vient après les propositions sur la joie qu'il déclare bonne en soi puisqu'elle contribue à augmenter la puissance d'agir du corps alors que la tristesse la diminue (1974, p.196).

<sup>51</sup> Autant que les aliments, les boissons, les parfums, les parures, la musique, les jeux d'adresse et de spectacles, le rire est bon pour l'homme, pour autant que leur usage et leur manifestation se fassent sans dommage à autrui (p. 137).

avec modération et sagesse, une sagesse qui se nourrit d'une capacité « d'user des choses et [de] s'en réjouir, sans toutefois aller jusqu'au dégoût (l'excès) » (p. 196). Comme le rire aux dépens de l'Autre ne peut exister parce qu'il ne serait pas alors véritable réjouissance, les rires ne peuvent être autre chose que des rires de véritable réjouissance. Associé à la Joie, le rire spinozien est un bienfait humain recommandé pour ses vertus physiques, en modération naturelle presque parfaite du rire du *conatus*. On peut dire que c'est à Spinoza qu'on doit d'avoir montré un rire sain, et vivant en lui-même avant d'être un jugement de l'Autre. En ce sens, Spinoza est un précurseur de l'ère moderne des travaux sur le rire étudié comme une manifestation qui est « bonne pour l'homme, » de propriétés positives pour ce dernier. À partir de Spinoza, les commentaires sur le rire s'orienteront vers une théorisation du rire et de l'humour. Cette théorisation sera cognitive avec Kant et Schopenhauer, sociale avec Bergson, psychologique avec Freud. Elle sera aussi anthropologique avec Plessner qui produit un long travail menant à une saisie approfondie de la dimension affective du rire et du pleurer. La prépondérance de cette dimension et le fait qu'il ne s'agisse pas encore de travaux scientifiques et empiriques explique que Plessner se retrouve dans la section sur l'interprétation philosophique occidentale.

### 5.2.1.3 Plessner

Comprendre l'homme pour Plessner<sup>52</sup> (1892-1985) passe par une théorie de l'expression humaine. Cette théorie se fait sur le rire et le pleurer comme formes d'expression qui ne seront pas analysées au service de l'esthétique du comique, de l'esprit, de la tragédie, ni de la psychologie de l'humour et des sentiments, mais au service d'une théorie de la nature humaine qui par elle-même autorise de poser la grande question de l'essence (1996, p. 7). L'essence des choses s'apprécie selon Plessner dans tout le poids de l'expérience, une ouverture totale de l'homme au monde et à l'Autre, incertaine dans l'expérience et élastique dans son langage. L'expression du rire pour Plessner ne se situe au départ ni à l'intérieur de l'expérience ni à l'extérieur de celle-ci, mais « en travers de toutes ces oppositions, » une position où l'appréciation est difficile mais qui a le mérite de « restituer au rire la pleine complexité de sa manifestation. » Cette complexité est due à ce que Plessner appelle « la position excentrique de l'être humain, » faite du rapport à double sens d'une créature corporelle et d'une créature dans un corps, une position qui fait que l'être humain est du monde, corps physique dans un corps physique; qu'il se promène « avec » sa conscience tout en se promenant « dans » sa conscience. C'est cette excentricité qui donne vie au prétexte du rire (et du pleurer), qui le déclenche.

Pour Plessner, rire et pleurer constituent les véritables attitudes expressives de l'être humain; elles sont irremplaçables, immédiates, involontaires, irrépressibles, purement expressives

---

<sup>52</sup> Dans la lignée de Rousseau, Herber et Nietzsche, le philosophe allemand Helmuth Plessner peut être considéré, avec Max Scheler, comme le fondateur de l'anthropologie philosophique, qui se distingue d'autres courants de la philosophie moderne par une prise en considération systématique de la condition corporelle de l'homme. (Note au dos du livre *Le rire et le pleurer*.)

et réactives<sup>53</sup>. Rire, comme pleurer, se situe en dehors d'une saisie consciente du rieur ou du pleureur, ces manifestations sont à considérer comme ce qu'il nomme une sorte de capitulation de l'homme en tant qu'entité composée d'un physique et d'une âme, sans pour autant s'abdiquer comme personne. Le rire (ou le pleurer) en tant que représentation de position excentrique, permet à l'être humain de prendre des distances à l'égard d'une situation « dont on ne sait plus par quel bout la prendre, ni quoi en dire, ni quel rapport on a avec elle. » Le détachement est nécessaire, « la preuve d'une compréhension souveraine de l'incompréhensible, du pouvoir de l'homme dans l'impuissance, sa liberté et sa grandeur sous la contrainte. [...] Même s'il n'a pas le dernier mot, c'est lui qui joue la dernière carte, dont la perte est son gain » (p. 77-78). Les prétextes au rire et au pleurer intéressent aussi Plessner, non pas pour dresser une liste exhaustive, mais pour mettre en lumière « la force du paradigme » soit l'incapacité temporaire de faire face, dans l'ordre normal des choses, à l'ordre lui-même. Qu'il arrive par le jeu, le comique, le mot d'esprit ou le chatouillement, le rire n'est autre qu'une liberté de la capitulation, une victoire dans la défaite, une forme exclusivement individuelle d'atteindre la paix du dernier renoncement qui scelle la conciliation des contraires (p. 137). Le caractère subjectif du rire ne fait aucun doute pour Plessner et l'association qu'il fait de cette perception avec la liberté ajoute au caractère subjectif de cette manifestation. Pour Plessner, cette « compréhension souveraine de l'incompréhensible par chaque être humain, [ce] pouvoir individuel dans l'impuissance, [cette] liberté et [cette] grandeur sous la contrainte » servent de preuve par un raisonnement philosophique à l'entière subjectivité du rire et du pleurer. L'individu « plessnérien » est en effet « au premier rang de responsabilité pour chacun de ses rires, [...une] responsabilité assumée dans l'entier qui le compose, corps, esprit et âme » (p. 142). La compréhension du rire ne peut se faire en dehors de l'intégration de toutes ces composantes.

#### 5.2.1.4 Conclusion

La dimension affective du rire est reconnue depuis longtemps sous l'angle de son lien avec les passions, les émotions, la gaieté ou le plaisir, et aussi dans les limites qu'imposent ces lieux de ressenti humain rempli de risques, de détresse et d'excès. De cette présentation de la dimension affective, la reconnaissance de la subjectivité qui alimente et émane du rire se dégage très clairement. Cette caractéristique ressort même plus que la prise en compte des composantes affectives, de leur nature, leur fonctionnement ou du rôle même de la dimension affective dans le rire. Si les Anciens traitent le rire dans le cadre de différents préceptes de modération, de sagesse

---

<sup>53</sup> Le rire devient alors une réaction sensée dans une situation pour laquelle il n'existe pas d'autres réponses. Pour le rieur du moins, qui pourrait demeurer sérieux et froid mais qui ne le veut pas et qui choisit de s'abandonner au comique, son choix et sa volonté sont poussés par le fait que cette situation est telle que seul le rire convient comme réponse à « l'impossibilité essentielle de la situation » (p. 36). Et c'est cette renonciation qui l'affirme comme personne dans le fait que son corps, qui a perdu toute relation avec lui comme personne, apporte la réponse à sa place, non plus comme instrument de l'activité, de la parole, des gestes, des attitudes, mais comme une réaction individuelle directe, « là où l'être-un-corps et l'avoir-un-corps se recourent, là où l'homme fait l'expérience de sa réalité ambiguë, là où l'homme perd la direction de lui-même » (p. 36). Il doit alors composer avec la perte de l'équilibre de l'avoir et de l'être au corps qu'il est. Dans ces cas-là, les deux modes se séparent de manière immédiate, le corps en tant qu'instrument et table d'harmonie se sépare de la personne et il éclate de rire. Ultime rupture.

ou de foi, il faut attendre des explications plus récentes pour apprécier plus à fond les retombées de cette dimension affective. Il reste que même dans les considérations actuelles comme chez Plessner (1986), la responsabilité du rire appartient au rieur, là où l'individu par le rire pose « une distance vitale là où l'écart est infranchissable, et alors que tout s'est désintégré, [et qu'il ne reste] en place que ce seul éclat de liberté [qu'il] constitue » (p. 137). L'individu joue de sa liberté de rire là où l'absurde occupe tout le terrain, au point ironique presque où, pour reprendre les mots de Jeanson (1948), il manipulera ses émotions pour lui-même.

[Un individu] dépend dans [son] être de la façon dont [il] se comprend, l'émotion à laquelle [il] se livrait comme à la totale expression de [lui]-même, ne sera plus pour [lui] qu'un moyen d'expression au service d'un « moi » qui en demeure indépendant, un instrument de possession dont [il] jouera avec une virtuosité et une subtilité sans cesse accrues. [Il] guidera ses émotions, et n'en ressentira que ce qu'il faudra. [Ses] intentions s'exprimeront en images avant de choisir quelque mode d'expression corporelle assez délicat pour ne pas les trahir. [Il] se pensera avant de chercher à [se] ressentir: [il] s'efforcera de [se] ressentir sur le plan de la pensée. (p. 137)

Tant d'approfondissement peut faire apprécier le commentaire de Lefort (1986) pour qui le but des chercheurs actuels sur le rire et l'humour doit être « de dépasser [la] conception philosophique [pour] tenter une approche scientifique » (p. 188).

## **5.2.2 La dimension affective dans le rire et l'humour : le discours actuel**

La méthode de la science moderne a fourni de nouveaux moyens pour comprendre le rire et l'humour; on s'est intéressé, entre autres facteurs, à la personnalité (Lefort, 1986), aux standards personnels (Hunt, 1965, dans Forabosco, 1992), au concept de soi (Aronson, 1965, dans Forabosco, 1992). À la source du rire et de l'humour il y a un être composite : l'humain est un tout propre dans lequel s'active le cognitif et l'affectif, dans l'espace physique d'un corps et d'un monde en particulier. Certains chercheurs considèrent qu'un élément important pour la compréhension du rire et de l'humour se situe dans l'interface entre l'espace cognitif et l'espace affectif. C'est le cas notamment de Forabosco (1992) dont nous présentons le travail en premier lieu. Ensuite, nous voyons Leventhal et Safer (1977) qui se proposent de cerner la dimension affective au moyen d'une théorie de l'excitation cognitive doublée d'une théorie de l'affect. Enfin, nous présentons la réflexion de Berlyne (1972) sur les variables dites écologiques dont l'influence sur l'énergie et les états affectifs du sujet ont des répercussions sur son contact avec le stimulus.

### **5.2.2.1 L'interface entre le cognitif et l'affectif**

Dans le travail sur l'interface entre la dimension affective et la dimension cognitive, il importe avant toute chose de savoir où loge exactement cette dimension affective. On explique qu'elle se retrouve dans la dimension cognitive de l'incongruité elle-même. En fait, la dimension affective se présente comme une appréciation personnelle de l'individu, que ce soit de son environnement, de lui-même ou de ses comportements. Rappelant les travaux de Heider (1946) en psychologie sociale sur une « théorie de l'équilibre, » ceux de Osgood et Tannenbaum (1955) qui proposent une « théorie de la congruence, » ceux de Festinger (1957) autour du concept de

« dissonance cognitive » qui force, de façon primitive, vers la réduction de celle-ci, ceux de Berlyne (1960, 1972) sur la relation entre les variables collatives et l'excitation issue de différents aspects du comportement humain dont l'humour ou encore la contribution indirecte de Piaget (1951, 1952) et la notion d'adaptation comme résultat de l'assimilation et des mécanismes d'accommodation, Forabosco (1992) met en évidence la présence, dans chaque individu, d'un mécanisme qui appréhende l'incongruité selon des critères hautement subjectifs. Au nombre de ces critères se trouvent des composantes affectives importantes qui, si elles n'expliquent pas à elles seules la dimension plaisir du rire et de l'humour, contribueraient selon Wicker et ses collaborateurs (1981, cités dans Forabosco, 1992) « *to the enjoyment not just through their own inherent effect but also because they enhance the incongruity-resolution effect* » (p. 63). Forabosco rappelle également la représentation triangulaire de l'humour (cognitivité, conation, dimensions affectives) proposée par Eysenck (1942, cité dans Forabosco, 1992) selon laquelle différents types d'humour se situent à l'intérieur de ce triangle, se rapprochant de l'une ou l'autre des trois composantes selon la prédominance de l'aspect impliqué dans un type ou l'autre. Forabosco souligne en ces termes l'impact de la façon dont Eysenck perçoit l'humour :

*In this connection it should be noted that the perception of incongruity seems to contain within itself the function of a bridge concept between cognitivity and affectivity : if incongruity is seen as divergence of the stimulus from the cognitive model of reference it should be remembered that this does not define just one element of cognitivity: there is in fact a cognitive rupture which is also transgression of affective meaning : indeed, we speak for example of the 'violation' of rules, of 'disappointment' in an expectation, etc. The cognitive model describes how a stimulus may present itself. But for the subject this generally implies also how it should present itself; there is, in other words, a prescriptive type of expectation toward the incoming stimuli (corresponding to a need to confirm the known and familiar reality which is in conflict with the search for the new and unusual). The incongruous event that enters into the humor process has an impact on the subject, and this impact depends on various aspects of the personality and interpersonal relationships. (p. 64)*

Il convient donc de considérer que la dimension cognitive présente dans la compréhension du rire et de l'humour repose non seulement sur l'articulation cognitive elle-même mais également, et dans une aussi large mesure, sur la présence en chacun, d'une sorte d'étalon personnel d'appréciation de toute perception d'incongruité. Non seulement cet appareil de mesure est-il subjectif, il est aussi développemental comme l'ont démontré les travaux de Piaget, et même situationnel puisqu'il est tout à fait possible que ce qui produit une incongruité à un moment donné ne se retrouve pas activé en d'autre temps, dépendamment du contexte, de l'état du sujet, etc.

### 5.2.2.2 La théorie de l'excitation cognitive

Les recherches sur les états affectifs liés au rire et à l'humour font ressortir l'importance de l'excitation. Par exemple, Godkewitsch (1975, cité dans Leventhal et Safer, 1977) établit une corrélation entre des mesures du système nerveux autonome en fonction de déclarations personnelles d'excitation et le degré d'amusement suite à la lecture de bandes dessinées; toutefois, il n'arrive pas à voir si l'intensité d'excitation se répercutait sur l'amusement ou le contraire. La possibilité d'un transfert d'excitation est une hypothèse, c'est-à-dire que la provocation d'excitation dans une situation peut influencer l'expérience du rire ou de l'humour d'une seconde situation, suivant la théorie de Hull sur le comportement selon laquelle une force ou un élan généralisé comporte un effet d'entraînement (Cantor *et al*, 1974; Zillman et Bryant, 1974, cités dans Leventhal et Safer, 1977). C'est également une généralisation d'excitation qui pourrait expliquer qu'un deuxième *comic cartoon* soit perçu comme plus drôle que le premier (Godkewitsch, 1975, cité dans Leventhal et Safer, 1977). Il est donc possible de conclure que l'excitation peut faciliter et renforcer l'expérience de l'émotion, même si l'excitation elle-même ne donne pas à l'expérience sa qualité affective spécifique. Il faut alors se pencher sur les différences individuelles qui apparaissent dans l'excitabilité si l'on veut évaluer les réponses de rire ou d'humour et disposer d'une conceptualisation claire de la construction de l'excitation. Or, selon Leventhal et Safer (1977), peu de raisons permettent d'avancer que l'excitation est équivalente à un des indicateurs périphériques spécifiques puisque la stimulation des mécanismes neurophysiologiques centraux, du système nerveux autonome et d'excitation comportementale peut être complètement dissociée. Les chercheurs recourent à la technique du compte rendu personnel comme la façon la plus simple et la plus efficace d'apprécier et de mesurer l'excitation. Mais cette approche n'est pas non plus sans écueils, notamment à cause du fait que la mesure des différences individuelles de l'excitabilité ne suffit peut-être pas pour prédire les effets de l'excitation sur le comportement.

À titre d'exemple, les recherches de Schachter et Wheeler (1962, cités dans Leventhal et Safer, 1977) qui ont constaté des différences significatives dans les réactions émotionnelles elles-mêmes sans pouvoir déceler de différence dans l'évaluation du drôle d'un film comique chez des sujets à qui on avait préalablement injecté soit de l'épinéphrine, un placebo ou de la chlorpromazine. Les auteurs de cette étude soutiennent avoir démontré qu'il est possible de manipuler cognitivement les réactions émotionnelles d'un sujet qui ressent une activation physiologique sans avoir d'explication appropriée pour cet état. Comme dans certaines études sur la peur, c'est l'excitation de peur plutôt que l'information objective d'un message qui renforce des opinions en faveur de pratiques de santé préventive. Il est clair que les conditions qui encouragent ou découragent le transfert d'excitation ont besoin d'être plus attentivement spécifiées, ce qui complique par le fait même la mesure des différences individuelles. La question reste entière: si

ce n'est pas l'excitation, quel est donc le facteur émotionnel important dans l'expérience humoristique?

### 5.2.2.3 Une théorie affective proprement dite

Leventhal et Safer (1977) sont d'avis que l'humour en tant qu'émotion doit être traité comme une expérience unique, distincte et auto-évidente. Ils rappellent à cet égard Eastman qui en soulignait le caractère « irréductible, » comme toutes les composantes de la vie affective (Eastman 1936, p. 27, cité dans Leventhal et Safer, p. 343). Ainsi, à partir du moment où ils accordent une certaine fiabilité au lien humour-rire ainsi qu'à celui de humour-plaisir, ces chercheurs proposent ce qu'il appellent une « théorie affective de l'humour. » Cette théorie comporte deux volets principaux : le rôle du comportement expressif et le rôle des cognitions.

Le comportement affectif lui-même peut être une des sources de la qualité de l'humour et du plaisir, plus particulièrement dans la sensation distincte générée par les « modèles de comportement expressif moteur » que sont le rire et le sourire. Soulignant qu'un comportement expressif distinct accompagne chaque émotion, le rire lui-même pourrait créer le plaisir, un sentiment découlant en fait d'une rétroaction de la réponse faciale elle-même. Leventhal et Safer jugent cette explication simpliste et avancent que les qualités émotionnelles supposent l'existence d'un processus d'écoulement neural central associé à un mécanisme de rétroaction. Les études montrent un lien entre l'expression dans la sensation et le jugement lui-même, mais elles ne montrent pas que l'expressivité joue un rôle de médiateur sur les sentiments et les jugements. Le rôle médiateur de l'expressivité provient en fait de deux sources : l'entourage et l'*auto-monitoring* qui opèrent de façon distincte. Dans le cas de l'entourage et en présence de signaux contextuels comme le fait d'être au milieu d'un auditoire qui rit, on assiste non seulement à une augmentation du niveau d'expression mais également à celle du jugement d'amusement. Dans le cas de l'*auto-monitoring*, soit quand un individu considère lui-même ses propres réactions, on remarque une élévation ou un maintien du niveau d'expression mais une baisse du jugement d'amusement. Dans le premier cas, l'environnement sert de renforcement à un jugement déjà en place alors que dans le deuxième, la focalisation sur le rire et le sourire rompt pour ainsi dire le lien entre l'expression et la sensation, ce qui provoque une indépendance entre l'expression et le jugement. Il appert donc qu'un environnement marqué influe sur l'expression des sentiments et du jugement d'amusement alors que la rupture de l'unité entre l'expression et les sentiments conduit à une réduction de ce type de jugement. Dans ces conditions, il est important de faire la distinction entre l'expression elle-même du sentiment et le jugement d'amusement posé sur la situation.

Il est possible d'apprécier que l'émotion soit elle-même une catégorie cognitive puisqu'elle combine un patron expressif qui lui est propre, comporte une mémoire de base d'images acquises et une variété d'actions instrumentales pertinentes pour faire adéquatement face à un état émotionnel. De plus, la catégorie cognitive dite ici de l'humour, jouerait un rôle dans l'établissement d'un lien entre l'idée essentielle d'une blague ou d'une situation drôle (l'incongruité

existante) et un ressenti de joie et de plaisir. Quand une incongruité stimule la catégorie cognitive de l'humour, elle génère par la même occasion la composante expressive et émotive adaptée. Enfin, comme l'émotion de joie et de plaisir en question peut être déclenchée par une grande variété d'images, il existerait un lien de similitude entre ces images, fussent-elles des situations ou des comportements, et ce que la catégorie a encodé comme les constituant. On assiste donc, au fil du développement de la catégorie, à une addition d'images, et par le fait même à une multiplication des déclencheurs de réactions émotives possibles, ce qui conduit à ce que Leventhal et Safer (1977) appellent « *a pooling or adding of these stimulations and [...] a more intense emotional experience [...]* » Ils ajoutent que le caractère additif de l'activation émotionnelle mène en retour vers « *a positive transfer of activation [...] from one stimulus episode to another* » (p. 345). Il semble donc qu'un stimulus risible ou humoristique crée une expérience risible ou humoristique quand il est synthétisé à l'intérieur d'une catégorie émotionnelle, c'est-à-dire quand, comme c'est généralement le cas pour les émotions, cette occasion donne lieu à un comportement expressif, une imagerie et des actions instrumentales. Les incongruités, les signaux de sécurité, les indices de relations spéciales activent donc les catégories émotionnelles, et c'est la dominance du processus émotionnel (localisation effective de ce type de traitement dans l'hémisphère cérébral droit) qui permet une synthèse dans une catégorie émotive. Ces facteurs dont plusieurs sont périphériques, jouent certainement un rôle dans l'intensité, positive ou négative, d'une catégorie affective. Par exemple, ils expliqueraient que nous réagissions parfois à des situations humoristiques connues, faisant en sorte qu'il est possible de rire à nouveau d'une blague répétée même plusieurs fois, de s'esclaffer encore et encore devant une déconvenue aussi classique que la glissade sur une pelure de banane ou encore de rire à la seule évocation du souvenir d'un épisode drôle. Ces réactions sont en elles-mêmes contradictoires avec les données généralement acceptées du processus de traitement d'information présent dans l'humour voulant que la nouveauté et l'inédit soient à la base d'un jugement en faveur du risible ou de l'humoristique. Ce sont aussi les facteurs périphériques qui expliqueraient le fait de rire dans des situations totalement « inappropriées, » des situations qui déclenchent possiblement une incongruité remarquable et perçue comme hilarante en comparaison avec la situation de départ, tous les référents qui ont été précédemment encodés d'une certaine manière dans une catégorie émotive humoristique.

Expliquer la dimension affective du rire et de l'humour par une théorie affective met en évidence le besoin non seulement de considérer autrement le rôle des différences individuelles mais également le rôle de la séquence de traitement de la situation risible ou humoristique elle-même. Ainsi, l'individu est placé dans une situation sociale qui détermine des conditions pour un type de traitement cognitif dont le rôle sera, en retour, de construire des unités d'incongruité qui s'intègrent par la suite dans une catégorie affective. C'est donc la combinaison de tous ces facteurs qui crée l'expérience risible ou humoristique. Il est clair que les différences individuelles occupent un espace dans chacune des étapes du processus, ce qui complexifie non seulement

l'étude du phénomène lui-même, mais rend également difficile des généralisations à son sujet autrement qu'en émettant des réserves d'une dimension hautement subjective nous semble-t-il. Si ces réserves peuvent sembler minces, elles assurent malgré tout une protection contre des généralisations abusives, comme c'est le cas dans les explications du rire et de l'humour avancées par le sens commun. L'explication de la dimension affective de Leventhal et Safer s'apparente à une autre explication à laquelle se réfèrent plus fréquemment de nombreux chercheurs soit celle des facteurs écologiques de Berlyne que nous présentons maintenant.

#### **5.2.2.4 La théorie des facteurs dits « écologiques » de Berlyne**

Outre la présence de variables collatives pour comprendre l'humour, Berlyne (1972) ajoute la nécessité de tenir compte des facteurs dits « écologiques. » Rappelons que les variables collatives sont structurales et qu'en ce sens, elles impliquent une comparaison entre les éléments du stimulus et une réponse donnée en fonction du degré et de la nature de similarité ou de différence présentes entre elles, que ce soit de façon concomitante ou à divers moments du traitement. Ces variables reposent donc sur la nouveauté, les attentes et l'incongruité, la complexité et l'instabilité des éléments contenus dans le stimulus en lien avec le récepteur et elles fournissent, selon Berlyne (1971), la plus simple explication pour le phénomène de l'excitation, sur laquelle ce chercheur fonde une partie de l'interprétation cognitive qu'il propose du rire et de l'humour (p. 141). La seconde partie de son interprétation porte sur des facteurs « écologiques » auxquels il incombe soit de garder la stimulation ou l'excitation dans les limites de l'agréable, soit de ramener une excitation répulsive vers des seuils plus acceptables, soit encore de servir de base à une réorganisation de la perception suite à une période de désorientation ou d'efforts de perception. Selon Katz (1993), les variables écologiques influencent l'énergie et les autres états affectifs et, par le fait même, augmentent ou réduisent la réponse humoristique.

Dans les faits, ces propriétés écologiques ont à voir non seulement avec le contenu sémantique du stimulus, mais également avec la manière dont le sujet entre en contact affectif avec elles. « *These properties are associated with events or experiences that were noxious or beneficial for the survival of the organism* » (Godkewitsch, 1996, p. 119). Pour Berlyne (1972), le comportement humain n'est donc pas seulement déterminé par le stimulus du moment : il dépend tout à la fois des précognitions que l'individu peut avoir sur ce qui est à venir et des souvenirs ou reconstructions de ce qui s'est passé antérieurement. En plus de devoir procéder à une sorte d'évaluation des demandes qui lui sont faites, de jauger la quantité d'information à absorber ou l'énergie à déployer, un individu doit considérer le contenu spécifique du passé et de l'avenir de ces demandes. Cela signifie que les indices prémonitoires doivent permettre la mise en place d'un niveau approprié d'excitation anticipative de façon à faire face efficacement à ce qui suit. Ainsi, par association, déplacement et conditionnement classique, un individu entre en relation avec un stimulus à partir d'éléments qui lui sont significatifs. Non seulement trouve-t-il dans des situations, des objets ou des paroles, les éléments qui ont pour lui un sens, mais encore les

cherche-t-il. Outre la saisie et la recherche de ces éléments, il est possible d'aller plus loin et de donner, comme le fait Berlyne (1971), un tour freudien au sens qui est le plus susceptible d'accrocher un individu en disant qu'il (le sens qui accroche) n'échappe pas à la satisfaction des désirs les plus primaires, tels les besoins sexuels et naturels. C'est peut-être ce qui expliquerait non seulement que les blagues à caractère sexuel ou scatologique sont sinon les plus appréciées, à tout le moins très nombreuses.

Chacun approche la satisfaction de ses besoins de façon subjective, en relation étroite avec sa dimension affective. Ce lien influence de façon importante la perception même d'une excitation, son intensité et sa portée. Ainsi, le niveau d'excitation est influencé autant par les propriétés structurales des variables collatives, les facteurs écologiques qui entourent l'individu qui les reçoit et leur interaction que par l'organisme lui-même qui aborde une situation avec un état latent de stimulation et des moyens propres de faire face à une excitation. Tout cet ensemble se répercute sur les états affectifs subséquents.

### 5.2.3 Conclusion sur la dimension affective du rire et de l'humour

En dépit des écueils que présentent les considérations sur la dimension affective de l'être humain, cet aspect du rire et de l'humour mérite plus que des mentions de passage, même si ces dernières portent sur des points plus précis comme c'est le cas de « la question des attitudes » (LaFave), ou des « dispositions affectives » (Zillman et Cantor, 1996), ou même « l'existence de différences dans la personnalité » (McGhee, 1979). Il nous paraît également peu satisfaisant d'expliquer par une tautologie<sup>54</sup> la réponse émotionnelle de joie, même si la proposition est séduisante. Les chercheurs dans le domaine du rire et de l'humour citent souvent Eastman (1936) qui a écrit ceci « *Humour is a unique quality of feeling. It belongs with anger, fear, hunger, lust, among the irreducible elements of our affective life.* » (p. 27) C'est pour dépasser autant les évidences et les tautologies qu'il convient de préciser cette irréductibilité de l'humour que différents chercheurs ont fait de cette dimension affective leur principale préoccupation. Parmi ceux-ci, nous avons considéré les explications de Forabosco (1992), de Leventhal et Safer (1977) et de Berlyne (1972) avec le complément des réflexions de McGhee (1972), de Godkewitsch (1996) et de Katz (1993).

Les commentaires de ces chercheurs nous amènent à dire que le rire et l'humour ne sont pas seulement déterminés par le stimulus du moment, mais aussi tiennent autant des souvenirs ou reconstructions du passé que de la manière d'un individu de se situer par rapport à l'avenir, ce qui implique une appréciation affective du rire et de l'humour. Cette évaluation implique non seulement de jauger la quantité d'information et l'énergie à déployer pour mettre en relation un stimulus, une excitation et des éléments significatifs selon l'activation rencontrée, mais de mettre

---

<sup>54</sup> « *The essential element to the funniness of a joke, cartoon, or film is that we treat and react to it as though it is funny. [...because] an emotional response of joy is what makes a cognitive incongruity humorous.* » (Leventhal et Safer, 1977, p. 342)

en évidence le cheminement individuel pour y arriver. Bien qu'il semble impossible d'exposer sans équivoque quels éléments affectifs précis s'activent dans une situation risible ou humoristique, les recherches suggèrent qu'il existe dans tout individu une sorte d'étalon personnel d'appréciation de l'incongruité qui est fonction de son développement. On comprend aussi que la réaction affective d'un individu devant le risible et l'humour varie en fonction des réactions de son entourage, ce dernier servant généralement de stimulant additionnel dans l'évaluation de drôle ou d'humoristique d'une situation. À l'opposé, une auto-évaluation de l'appréciation du drôle ou de l'humoristique influence à la baisse l'évaluation en question, ce qui expose la malléabilité des considérations affectives. Enfin, les facteurs dits écologiques exercent sur la stimulation ou l'excitation un rôle important qui agit sur le maintien d'un niveau agréable de stimulation et la réorganisation de la perception suite à la désorientation ou lors des efforts déployés pour résoudre l'incongruité. Ces mêmes facteurs influencent l'énergie et les autres états affectifs ce qui, par le fait même, accentue ou réduit la réponse humoristique. Tous ces aspects mettent en évidence la subjectivité de l'émotion sous-jacente au rire et à l'humour.

En raison de la difficulté posée par la mesure des différences individuelles, il est clair qu'une appréciation des conditions individuelles multiples qui encouragent ou découragent le transfert d'excitation sera complexe autant en ce qui a trait aux traitements cognitif et affectif du stimulus qu'en ce qui a trait à l'interface qui se crée entre ces dimensions. À cette complexité, il faut ajouter que le plaisir, en tant qu'émotion, se résout souvent dans une manifestation physique à répercussions physiologiques (le rire lui-même) qui influence à son tour l'émotion elle-même. Comme la dimension cognitive, la dimension affective est bien réelle mais pas plus que la première, elle n'explique pas tout du rire et de l'humour, ce qui rend nécessaire la poursuite de notre investigation, notamment dans la manifestation physique et physiologique immédiate que présente le rire.

### 5.3 La dimension affective en langue seconde

De l'avis de Arnold et Brown (1999), il y a au moins deux raisons de se pencher sur la dimension affective dans l'apprentissage d'une langue seconde 1) une attention aux considérations affectives peut conduire à un apprentissage plus efficace, 2) le mandat éducatif demande aujourd'hui de développer chez l'apprenant un potentiel qui combine « la tête et le coeur, » le cognitif et l'affectif. Comme le souligne Stevick (1998, cité dans Arnold et Brown, 1999), il s'agit d'introduire dans la classe de LS une vision qui permet d'atteindre des objectifs de vie, et ne pas se limiter à de simples objectifs langagiers. « *As we teach the language, we can also educate learners to live more satisfying lives and to be responsible members of society. To do this, we need to be concerned with both their cognitive and affective natures and needs.* » (p. 3) Arnold et Brown en concluent donc que la relation entre l'affectivité et l'apprentissage d'une langue est bidirectionnelle : d'une part, considérer ce qui, dans la dimension affective, peut

favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une LS, en même temps que, d'autre part, la classe de langue peut contribuer d'une façon particulièrement significative à cette éducation affective des apprenants, l'apprentissage d'une langue mettant ceux-ci en contact, au moyen des propos qu'ils ont à tenir sur un grand nombre de sujets à connotation affective pour eux. Idéalement, ces deux visées opèrent de concert.

Nous nous intéressons spécifiquement à la prise en compte de l'affectivité pour son lien avec l'apprentissage, mais nous gardons en tête que la seconde dimension de contact avec les émotions est particulièrement manifeste dans un contexte d'AELS. Que ce soit à cause de l'attention accordée à l'apprenant, à l'Autre et à l'intégration harmonieuse des facteurs relationnels; de l'importance et le souci apportés aux besoins, à la motivation, à l'estime de soi, au renforcement positif; du soin apporté à la création d'un environnement et d'un climat favorable non seulement à l'apprentissage d'une LS mais à un bien-être dans cet apprentissage; d'une didactique de la collaboration comme soutien autant à la pratique d'une langue qu'à l'exercice d'une communication la plus authentique possible entre individus, un milieu d'ALS est le théâtre d'opérations cognitives qui puisent dans un important réservoir affectif. Il importe donc de prendre en compte cette interaction affective sur laquelle pourraient agir le rire et l'humour, des manifestations qui sont elles-mêmes porteuses d'une charge affective comme le montre la section précédente. Ce qui ressort cependant c'est que le climat de classe et d'apprentissage étaient importants, sous plusieurs formes et directement selon les résultats de nombreuses recherches. Le lien entre le rire, l'humour et le climat est évident, et mérite d'être étudié.

### **5.3.1. La création d'un environnement pédagogique favorable**

S'intéresser au domaine affectif dans un contexte pédagogique signifie qu'on se préoccupe à la fois de niveler les émotions nuisibles au processus d'apprentissage et de favoriser l'éclosion d'émotions positives qui soutiendront le processus d'apprentissage. On croit en effet que des émotions négatives<sup>55</sup> comme la tristesse, l'anxiété ou la peur inhibent et compromettent l'apprentissage. Une émotion forte comme l'anxiété par exemple peut causer, selon Goleman (1995, cité dans Stevick, 1999, p. 50) des ravages au niveau des conditions neurologiques dans le lobe préfrontal du cerveau et empêcher un fonctionnement efficace de la mémoire de travail, un effet réducteur s'il en est pour la capacité d'apprentissage. À l'opposé, favoriser l'émergence d'émotions positives comme l'estime de soi, le plaisir et la satisfaction d'apprendre bonifie le processus d'apprentissage, le rend plus abordable et attrayant, et ce pour n'importe quel apprentissage. L'intérêt pour la dimension affective n'est pas nouveau, ni dans le contexte élargi de l'éducation comme en témoignent Dewey, Montessori, Vygotsky, Rogers, Maslow, ni non plus dans le monde de la didactique de la LS. En effet, on trouve chez Comenius ce souci de la

---

<sup>55</sup> Damasio (1994, repris par Arnold et Brown, 1999) identifie cinq émotions importantes : « *Happiness, sadness, anger, fear, disgust* » (p. 2). Goleman (1995), repris également par Arnold et Brown, groupe les émotions en familles de base : « *anger, sadness, fear, enjoyment, love, surprise, disgust and shame.* »

dimension affective dans le principe de plaisir qu'il expose dans *La grande Didactique* (1638), une considération qui a été reprise dans des méthodes plus récentes comme la méthode communautaire de Curran (1961), la méthode par le silence de Gattegno (1963), la suggestopédie de Lozanov (1965), la méthode par le mouvement de Asher (1965) et l'approche naturelle de Krashen-Terrell (1977). Toutes prennent en considération la dimension affective de l'individu au point d'en faire une pierre angulaire de l'apprentissage d'une langue. Il en est enfin de même avec l'approche communicative, probablement celle dont se réclament à l'heure actuelle le plus de maîtres de langue et qui, à l'origine du moins et dans son application la plus traditionnelle, donnait à la dimension affective de l'apprenant une place de choix.<sup>56</sup>

Cette préoccupation pour l'apprenant ne se retrouve pas seulement chez les concepteurs d'approches ou de matériel pédagogique mais elle est confirmée par des ouvrages sur les apprenants. Que ce soit Rubin (1975), Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990), tous arrivent à la conclusion que les meilleurs apprenants sont ceux et celles qui cherchent et trouvent dans leurs propres expériences une ressource d'apprentissage; qui sont capables de se fixer des objectifs en harmonie avec leur image d'eux-mêmes; qui utilisent plusieurs canaux pour apprendre, dont leurs émotions, en s'impliquant entièrement dans l'expérience d'apprendre une autre langue. Les apprenants disent en effet ne pas pouvoir apprendre ou avoir de la difficulté à apprendre quand ils sont anxieux ou stressés, un état reconnu et connu, dans des recherches qui documentent que les meilleures conditions pour apprendre sont celles qui touchent personnellement l'apprenant (Brundage et MacKeracher, 1980 cités dans Arnold et Brown, 1999, p. 7). Il existe enfin des résultats de recherche qui relient directement les émotions à l'ALS, par l'impact sur la mémoire notamment (Stevick, 1999). On sait également que certaines fonctions neurologiques et physiologiques liées à l'appréciation du stimulus sont hautement tributaires de la motivation à apprendre une LS (Schumann, 1999, p. 41). La présence et l'importance de la dimension affective n'est plus à prouver. Si tel est le cas, un dérangement comme l'anxiété perturberait l'ordre affectif, affectant par le fait même l'apprentissage lui-même de la langue.

### 5.3.1.1 L'anxiété et sa problématique en langue seconde

L'apprenant adulte est le plus vulnérable à l'anxiété. Les recherches sur l'anxiété et cette population montrent que ce type d'apprenant craint de paraître ridicule, d'être diminué, de faire

---

<sup>56</sup> Essentiellement mise de l'avant en réaction au structuralisme et aux méthodes audio-linguales qui, disait-on, avaient sévèrement négligé les aspects affectifs associés à l'apprentissage d'une LS et qui ne mettaient pas les apprenants en contact avec une communication réelle, l'approche communicative a particulièrement plu à ceux et celles qui recherchaient une voie plus humaniste d'enseigner, une approche au centre de laquelle se trouverait un véritable processus de communication. Mais il ne suffit pas de déclarer une activité communicative pour qu'elle le soit car on signale malheureusement que sous le vocable d'approche communicative, se sont retrouvées des activités trop souvent tronquées de véritable communication, ne proposant parfois qu'un édulcorant d'échange significatif. Selon Rinvoluceri, (1999) il ne s'agit pas tant de mettre au rancart les activités qui semblent moins communicatives que de s'arrêter à leur donner un sens plus « humaniste. » en rendant plus ouvert, plus empathique, plus bienveillant la matière à enseigner, le matériel didactique même si celui-ci relève au point de départ d'une approche de grammaire-traduction, afin que l'activité devienne engageante pour la personne tout entière. « *The humanistic frame of mind can inform any technology of language teaching, for it is, above all, a question of attitude, which can be embodied in many types of exercises as long as they show concern for the whole learner.* » (p. 210)

des erreurs. Il devient vite stressé, un état auquel l'enseignant doit voir (Germain, 1993, p. 221). Soutenir cet apprenant, savoir comment comprendre et apprécier les émotions, comment évaluer ses craintes ou autres conflits internes de manière à favoriser la transformation de cette énergie négative en énergie positive. Il s'agit en fait de créer un climat favorable à l'apprentissage. Différentes approches abordent cette question de différentes façons mais de façon générale, la didactique des langues secondes met en place des temporisateurs affectifs pour se défaire des irritants affectifs souvent activés dans un contexte de communication intense. Ce milieu est particulièrement sensible à l'éveil de comportements reliés ou nourris par des facteurs affectifs dolents générant un état plus ou moins prononcé d'inconfort, de stress ou d'anxiété. Le rire et l'humour présentent à cet égard un double intérêt affectif puisque la proximité du plaisir touche autant l'esprit que le corps.

Dans la méthode *The Silent Way* de Gattegno (vers 1963)<sup>57</sup>, le maître doit conscientiser l'apprenant à la responsabilité qui lui incombe dans son apprentissage, en mettant l'accent sur le développement d'un pouvoir individuel d'exercer pleinement son potentiel « d'humanité » (Germain, 1993, p. 233). Cette conscientisation se fait dans un silence qui favorise la concentration, à l'aide d'exercices sur la vivacité, l'observation, l'écoute et une ré-organisation mentale bénéfique pour la mémoire. Dans l'approche naturelle de Krashen et Terrell, le lien affectif et l'apprentissage d'une langue seconde est plus direct en raison de la place et du rôle du « filtre affectif, » un facteur important mais moins bien saisi et expliqué avant la présentation qu'en ont faite ces auteurs. En soulignant l'évidence des retombées négatives des contraintes de toutes sortes et leurs implications directes sur la motivation et l'attitude, en mettant l'accent sur la nécessité d'avoir une confiance en soi grâce à une image de soi positive, on arrive à déloger l'anxiété et à soulager les difficultés à apprendre. Le rire et l'humour par l'énergie et le plaisir qu'ils génèrent favorisent un filtre affectif faible, abaissent les barrières à l'apprentissage. Les mêmes arguments prévalent dans la Méthode par le mouvement de Asher (1965) (*Total Physical Response*) qui insiste sur l'absence de stress par la promotion d'un climat maximal de détente et une liberté linguistique totale. Il s'agit de rechercher au maximum une satisfaction d'expression, et toujours en évitant de créer des inhibitions. Il en va de même pour la Méthode de suggestopédie de Lozanov (vers 1965), dont s'est inspirée et qu'a utilisée la Fonction publique canadienne dans les années 60 et 70 et qui vise à libérer l'individu de sa crainte de l'échec en encourageant le message à communiquer plutôt que la forme de celui-ci, dans une atmosphère de jeu et de détente de façon à détourner l'apprenant de la forme linguistique, tout en suggérant que l'apprentissage d'une langue seconde peut être à la fois facile et agréable (Germain, 1993, p. 272).

---

<sup>57</sup> Le paragraphe suivant s'inspire des chapitres portant sur chacune des méthodes ou approches ainsi que les a présentés Germain (1993) dans son ouvrage *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*.

Toutefois, certains individus sont anxieux; d'autres le deviennent dans une situation d'apprentissage d'une langue seconde, à cause du stress de parler et du risque de faire des erreurs, mais aussi de l'anxiété des tests, et de la nervosité qui est reliée à la personne de l'enseignant. Cet inconfort surgit souvent à la suite des questions de l'enseignant, comme le mentionnent Ellis et Rathbone (1987, repris par Ellis, 1997), qui sont fréquentes quand on apprend une langue seconde:

*I was quite frightened when asked questions again. I don't know why; the teacher does not frighten me, but my mind is blocked when I'm asked questions. I fear lest I give the wrong answer and will discourage the teacher as well as be the laughing stock of the class maybe. Anyway, I felt really stupid and helpless in class. (p. 480)*

Cet affaiblissement affecte la compréhension du message et limite en conséquence sa communication. Car ne pas comprendre, c'est s'exposer à dire ce qu'il ne faut pas, parler de ce qui est sans rapport avec le sujet, risquer d'être ainsi ridicule, s'exposer à être mal reçu. Dans l'approche communicative<sup>58</sup>, toute communication est considérée comme un risque à prendre et à encourager, ce qui implique d'assurer la compréhension des expressions demandées par l'exercice ou l'activité de façon à éviter l'embarras. Il est évident que si une attention particulière n'est pas donnée à la création d'un environnement émotionnel stable et sécuritaire, les risques de générer l'anxiété sont plus élevés.

Oxford (citée dans Ellis, 1997) mentionne enfin une dernière anxiété chez l'apprenant de LS, liée à la « peur de perdre son identité » (*fear of losing oneself*), un état proche du bien connu « choc culturel » (p. 481). Ce choc identitaire provoque des manifestations affectives dont les plus sérieuses sont la régression émotive, la panique, la colère, l'apitoiement sur soi et la réduction de la personnalité. Cette affection affaiblit aussi la capacité à prendre des décisions, et génère des effets de tristesse ou d'aliénation envers cet apprentissage. S'en trouvent affectées l'expression, la capacité de préciser ses besoins et ses idées, surtout dans une langue en construction, ce qui entraîne des émotions intenses pour l'identité de l'apprenant, surtout l'adulte qui souvent a l'impression d'une réduction de ses capacités intellectuelles. Faire rire et faire de l'humour peut aider à passer outre ces limites, en les prenant pour objets de moqueries ou de bravade. Mais le rire peut aussi se faire aux dépens même des inaptitudes et des maladresses, et activer l'anxiété et entraîner un retrait de la communication.

Dans une salle de classe, l'anxiété entraîne selon Arnold et Brown (1999) un effet déprimant important (*down-spiralling effect*) (p. 9) qui engendre la nervosité et la crainte,

---

<sup>58</sup> La communication dans l'approche communicative repose essentiellement sur la prise de risque dans une utilisation expressive de la langue, en directe inspiration avec l'apprenant qui dans des activités non contrôlées sont nécessairement spontanées, ce qui suppose de constamment procéder à des choix d'énoncés, une organisation pratique et la plus efficace possible des outils linguistiques pertinents à la communication recherchée. Cette communication crée, selon Germain, non seulement des situations d'utilisation de la langue dans différents contextes mais des occasions où l'apprenant intègre le connu à l'inconnu, libre dans son expression, c'est-à-dire d'échanges où la transmission importe plus que la forme du message (Germain, 1993, p. 209).

contribue à des performances médiocres qui sont elles-mêmes responsables de plus d'anxiété, et de pires performances encore. L'inquiétude ou le malaise installe un cycle de perte nette d'énergie autrement utile pour la mise en mémoire et le traitement de l'information. Les impacts négatifs sont généralisés d'après MacIntyre et Gardner (1991) que rappelle ici Ellis (1997)

*Covering several measures of proficiency, in several different samples, and even in somewhat different conceptual frameworks, [...] anxiety negatively affects performance in the second language. In some cases, anxiety provided some of the highest simple correlations of attitudes with achievements. (p. 482)*

Ellis (1997) rapporte toutefois que certaines autres études n'ont pas pu trouver de relation entre la présence mesurée d'anxiété et la qualité d'un discours libre (Gardner, Moorcroft et MacIntyre, 1987), ni de relation entre la présence d'anxiété et la mesure du progrès en LS (Parkinson et Howell-Richardson, 1990), ni non plus de lien entre cet état et la participation en classe d'étudiants universitaires ainsi que leur performance d'ensemble (Ely, 1986). Il est toutefois difficile d'isoler spécifiquement les effets de l'anxiété notamment au niveau d'un impact univoque et simple sur les éléments d'une situation d'ALS. On sait par contre qu'elle génère un état d'inconfort dans l'apprentissage de la LS et interfère directement en contribuant à l'arrivée d'un blocage d'inhibitions qui handicape un effort de communication en LS. Des activités où l'accent serait sur le plaisir de rire et de faire de l'humour soulageraient possiblement cet effet débilisant. C'est du moins ce que se disent, nous l'avons souligné, les fabricants de matériels et certaines écoles de pédagogie actuellement populaires dans la société nord-américaine qui font une promotion du plaisir à tout prix par le rire et « l'humour » et ce, en dépit du contraste du rire et de l'humour avec les inhibitions des apprenants anxieux. On avance alors l'association avec le plaisir pour expliquer l'influence positive du rire et de l'humour sur l'inhibition, et sur l'apprentissage.

### **5.3.1.2 L'inhibition en ALS et son lien avec le rire.**

Contrairement à l'anxiété qui est un état affectif, l'inhibition est un mécanisme de défense pour protéger l'ego. Étroitement reliée à la confiance en soi et à la prise de risques, l'action de l'inhibition ralentit un individu en lui posant des limites et éventuellement des blocages à l'apprentissage d'une langue. En mécanisme d'inhibition, l'individu se tait dans les cas les plus radicaux, il s'isole et se referme, un état qui est semble-t-il plus fréquent chez les adultes que chez les enfants. Comme pour l'anxiété, la communication affaiblie et les repères linguistiques et identitaires réduits amènent les apprenants à intervenir moins souvent, moins fort, avec moins d'assurance, moins longtemps, moins authentiquement. L'inhibition affecte la prise de risque, met en branle un type de peur de l'erreur, une peur de leur propre faiblesse et une peur du jugement des autres. Les personnes déjà anxieuses sont généralement plus vulnérables à ces effets, ce qui rend encore plus laborieuse la communication, et plus lent, son apprentissage dans une LS.

Or, avoir ou non de l'inhibition ne présente pas que des effets clairs et unidirectionnels. On sait en effet que l'inhibition ne nuit pas autant à l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, ce qui offre une avenue aux personnalités plus « intérieures » ainsi qu'à ceux qui se sentent momentanément dépourvus. D'un autre côté, ne pas avoir d'inhibition ne résulte pas toujours dans un meilleur apprentissage ni une meilleure performance. À cet égard, les expériences sur l'inhibition à l'aide de consommation d'inhibiteurs ou de stimulants ont montré que les sujets qui avaient pris de petites quantités d'alcool prononçaient mieux et étaient moins intimidés. On sait évidemment que de trop grandes quantités d'alcool produisent l'effet contraire, les sujets prononçant de plus en plus mal. Il est cependant remarquable que les expériences de Guiora, Beit-Hallami, Brandon, Dull et Scovel (1972, cités dans Ellis, 1997, p. 519) n'aient, en fait, même pas permis de confirmer cette forte hypothèse. Il est donc essentiel que les professionnels de la didactique reconnaissent et prennent en compte non seulement l'impact inhibiteur des difficultés et les défis d'apprendre une LS pour un grand nombre d'adultes mais qu'ils encouragent par tous les moyens la construction d'une assurance de succès chez leurs étudiants. Cet « égo langagier » consolidé saura en effet mieux profiter du climat qu'ont la responsabilité de mettre en place les didacticiens, sécuritaire, juste, exempt de critiques non constructives, ou de ridicule dont on reconnaît l'impact potentiellement négatif sur le processus. Arnold (1999) cite à cet égard Dufeu (1994) sur l'importance d'un encadrement affectif adéquat :

*[In order for] learners [to] feel comfortable as they take their first public steps in the strange world of a foreign language [...] one has to create a climate of acceptance that will stimulate self-confidence, and encourage participants to experiment and to discover the target language, allowing to take risks without feeling embarrassed. (p. 10)*

Le recours au rire ou à l'humour dans ces circonstances d'anxiété et d'inhibition est conforme à la recherche d'un climat de plaisir et de satisfaction d'une part, d'aisance et de confort idéalement, de libération enfin pour que l'apprenant participe à son apprentissage. Par les activités qui recherchent et entraînent ces manifestations, on compte qu'un climat de rire et d'humour ne sera généralement pas inconvenant pour les participants et qu'il offrira un soutien, par le plaisir et la détente (entraînées), à une confiance en soi qui motive, encourage et augmente significativement la participation. L'encouragement affectif que procure le rire, son association avec l'émotion de joie propagée en raison de l'effet de contagion du rire rend populaire sa pratique. De ceux qui en profitent et apprécient un climat ainsi allégé, on espère une augmentation de participation même en langue seconde, une ouverture à la communication, plus de risques et plus de plaisir à la pratique du rire.

On ne sait pas beaucoup sur les rires exprimés en langue seconde, mais là comme dans tout environnement manipulé pour être risible, toutes sortes de rires se manifestent, dont certains n'ont rien à voir avec le plaisir. À cet égard, il faut noter les rires de malaise qui viennent de la peur de faire des erreurs et qui menacent l'égo quand la pensée critique et le moi performant sont en conflit chez un apprenant conscient et critique de son faux pas. Une des manières de montrer

cette critique est de se mettre à rire nerveusement en relevant l'erreur et en soulignant le risible de la situation, à tout le moins ce qui est perçu comme tel. Le rire peut enfin signaler un jugement porté sur les autres participants, jusqu'à une évaluation négative de la personne dans ses efforts d'apprendre la langue seconde.

Le maître doit donc arriver non seulement à prendre en considération ces manifestations affectives, dans l'approche choisie pour traiter l'erreur comme dans le type d'activités employées. Il doit également savoir interpréter et départager les rires qui ne signalent pas le plaisir des rires affectifs stratégiques, dans l'utilisation de l'humour par exemple. Il s'agit alors du signal d'une maîtrise de soi dans un « rire de soi » et de ses erreurs, distance vis-à-vis d'une situation momentanément éprouvante en même temps qu'il y a présence effective de risible, qu'il existe une ambiguïté et qu'elle est résolue, dans un climat de plaisir. Enfin, ce plaisir affecte positivement la prise de risque, accroît la production langagière, une des conditions *sine qua non* d'apprentissage de la langue.

### 5.3.1.3 La prise de risque

Une des caractéristiques du bon apprenant est son habileté à faire des suppositions perspicaces, ce qui l'amène en retour à prendre des risques calculés et profitables, adaptés à la situation. Compte tenu des moyens langagiers limités dont il dispose, « prendre » des risques signifie accepter de mettre à l'essai de nouvelles structures, sans en être empêché par la peur soit d'avoir l'air ridicule, ou de subir les moqueries des autres ou même les corrections de l'enseignant. Ellis (1997) rappelle Faerch et Kasper (1980) qui soulignaient que cette prise de risque demande du sujet une assurance dans sa valeur et une estime de soi qui, dans le dépassement linguistique qu'elle encourage, favorise la formation d'hypothèses qui activent la production. Cette pratique renforce les automatismes essentiels pour atteindre une pratique fluide de la langue seconde. Prendre des risques joue également le rôle de stratégie de communication de façon (à) non seulement à faire avancer la communication mais à maintenir l'ouverture des canaux d'échange et assurer plus d'intrant pour l'apprenant. Les « preneurs » de risque considèrent que certains risques linguistiques comme des mots vides, des petites onomatopées, des rires et des gestes compensatoires assurent la poursuite et un accroissement de leurs compétences communicatives, même au détriment de l'acquisition d'une véritable compétence de la langue, selon Ellis (1997) qui s'appuie en cela sur Schmidt (1983) .

Autant rire peut servir à remplir un temps mort dans une conversation, autant placer un point d'humour peut être considéré comme une prise de risque. En effet, dans le cas de l'humour verbal notamment, l'utilisation de ce discours inhabituel constitue, outre une façon de se placer par rapport aux demandes de la situation, un essai de manipulation de la langue. Or, en l'état non consolidé de la langue seconde du locuteur, l'effort humoristique conscient risque de tomber à plat, un risque d'échec bien réel, qui se retournerait contre l'émetteur, l'embarrasserait ou lui attirerait des ennuis. Si par ailleurs l'humour verbal réussit, le profit est décuplé : une stimulation

de la situation et un progrès dans la communication, des retombées tributaires directement du plaisir possible de l'humour dans des rires de l'entourage, une appréciation favorable de l'émetteur et de son sens de l'humour, une contribution sensible à un climat d'apprentissage. L'exercice d'appréciation des variables écologiques donne à ce type de production orchestrée pour l'AELS une occasion de relever et de mettre ensemble des éléments qui conduiront à l'humour escompté, mais aussi et surtout à monter et à communiquer en esprit et en langue humoristique. Il faut toutefois se souvenir que la composante affective la plus marquante de l'humour est sa teneur subjective, ce qui relativise la généralisation des effets positifs attendus par la pratique de l'humour verbal en classe de langue, comme de toute autre forme de rires aussi, rien ne pouvant garantir la faveur de la part du reste de la classe pour cette pratique. Que le rire et l'humour soient bien ou mal reçus affecte l'estime de soi, un trait de personnalité affective de l'apprenant qui joue un rôle significatif dans cet apprentissage. Considérons donc ce qu'ont en commun le fait de se risquer à employer de l'humour et du rire dans une communication en LS et l'estime de soi comme composante importante en ALS.

#### 5.3.1.4 L'estime de soi

Oxford (1999) définit l'estime de soi comme « *a self-judgment of worth or value, based on feelings of efficacy, a sense of interacting effectively with one's own environment* » (p. 62). Selon Ziller (1973, cité dans Legendre, 1993, p. 560), il existe une corrélation significative entre la motivation et l'estime de soi; or, dans une situation pédagogique, ce jugement sur soi est directement relié à la réussite ou non des apprentissages. Toute activité est donc soumise à une évaluation d'efficacité personnelle qui permet à l'individu de faire une sorte de projection de succès ou d'échec dans ce contexte. Une estime de soi positive donnera lieu à une approbation de ses gestes alors qu'une piètre estime de soi place un individu dans une désapprobation constante et insidieuse de lui-même et de ses capacités. Dans le cas de l'ALS, Price (1991) que reprend Oxford (1999) considère que les apprenants qui réussissent ont, de façon générale, une estime de soi plus élevée que celle des apprenants qui réussissent moins bien. De plus, comme les apprenants développent un « moi scolaire, » on peut avancer qu'ils développent un « moi langagier » dans une situation d'ALS. *Le Dictionnaire de l'éducation* renvoie à Piaget (1964) selon qui ce moi se présente, sinon comme une donnée immédiate, à tout le moins comme une donnée en propre à l'individu, « caractérisée par un égocentrisme conscient ou inconscient » (Legendre, 1993, p. 877). Le moi linguistique se présente donc comme une appréciation individuelle, égocentrique, consciente ou inconsciente, qu'a un apprenant de la valeur de son être dans l'utilisation ou dans l'apprentissage d'une langue. Cette valeur est étroitement associée au fonctionnement efficace de l'individu dans son entier, et, dans le cas qui nous intéresse, dans une langue autre que sa langue maternelle. Cette dernière caractéristique n'est pas sans marquer profondément le moi.

Au début de l'apprentissage d'une LS, l'estime de soi se voit anormalement diminuée surtout chez l'adulte qui ressent de façon particulièrement aiguë les incapacités ou limites temporaires découlant des limites imposées à sa capacité d'expression par l'ALS, n'ayant en aucun cas perdu ses facultés intellectuelles ou son habileté à s'exprimer. Oxford (1999) nous rappelle à cet effet les recherches de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) selon lesquelles un moi linguistique atrophié fragilise ou menace l'estime de soi d'un adulte en situation d'ALS. Toujours selon Oxford, cet état peut déclencher des mécanismes de défense ou une augmentation des inhibitions, des états qui privent l'individu de ses moyens habituels de communiquer, de sa liberté de faire des erreurs, de leur habileté d'agir comme ils le feraient normalement. Dans le cas de l'ALS, cette situation est habituellement passagère et se résorbe au fur et à mesure de la consolidation des acquis dans la LS. On sait par ailleurs qu'une estime de soi positive peut aider des apprenants de langue très anxieux. En effet, jouir d'une bonne estime de soi permet de mieux composer avec l'anxiété, ce qui se répercute jusque dans de meilleurs résultats selon Scarcella et Oxford (1992) et Oxford (1999). Toujours selon ces auteurs, une haute estime de soi facilite également la gestion des obstacles en soutenant l'apprenant dans sa décision de se lancer dans l'action en dépit de moyens lacunaires, surtout chez des débutants. À l'inverse, une estime de soi négative contamine les capacités d'un apprenant à mesurer et évaluer les limites d'une situation, ralentit la prise de risque, affaiblit le recours aux stratégies appropriées.

On note par ailleurs qu'un apprentissage de langue seconde dans des conditions difficiles est fréquemment le théâtre de nombreux rires motivés par une variété d'émotions. C'est le cas des rires nerveux et embarrassés, des rires de timidité et d'excuse, de rires d'étonnement, de surprise et de satisfaction franche aussi. Fréquente dans les classes de débutants mais présente selon notre expérience à tous les niveaux d'apprentissage, cette polysémie rend compte des émotions suscitées dans ce contexte. Parmi ces émotions, on compte la peur ou l'appréhension de faire des erreurs, la satisfaction, le plaisir et la joie de les avoir évitées, la tristesse ou l'embarras de ne pas réussir, la colère aussi dans certains cas. Comme les rires entendus ne sont pas tous à mettre au compte d'une émotion de plaisir et de joie, le professeur se doit d'y être attentif et de les traiter en conséquence de façon à ce que l'estime de soi de l'apprenant ne soit pas affectée, comme non plus le moi langagier affaibli. On reconnaît enfin qu'un apprenant doté d'une capacité à rire de lui-même durant l'ALS dispose alors d'une stratégie avantageuse. Plusieurs commentateurs dont Germain (1986), Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990), Stern (1996) et Ellis (1997) soulignent à cet égard les bienfaits de prendre une distance amusée devant les difficultés éprouvées, riant de celles-ci de façon à en tirer le meilleur profit possible, y compris celui de protéger son estime de soi, ce qui est d'autant plus important que le concept de soi joue un rôle significatif de médiateur interne dans le processus d'apprentissage (Gurney, 1986, cité dans Williams et Burden, 1997, p. 100).

### 5.3.1.5 L'attitude et la motivation

Par motivation, on entend généralement en psychologie « l'ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé » (De Landsheere, 1979, cité dans Cuq et Gruca, 2002, p. 138). « *Motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it.* » (Dörnyei et Skehan, 2003, p. 614) La motivation est de source interne (motivation intégrative) ou externe (motivation instrumentale). Une motivation intégrative suppose un intérêt de l'apprenant et une réelle ouverture d'esprit envers la communauté culturelle autre que la sienne. Dans le cas de la motivation instrumentale, l'élément moteur relève plutôt d'une utilité personnelle à faire quelque chose, en réponse à des impératifs de tous ordres fussent-ils promotionnels, financiers, politiques ou sociaux. Les recherches sur l'attitude et la motivation comme facteurs de réussite dans l'ALS sont non seulement nombreuses et importantes dans ce qu'elles nous apprennent, elles s'appuient sur « *a well-articulated and theoretically explicit position right from the start* » comme l'ont montré les travaux importants de Lambert, Gardner, Clément *et al* depuis 1972 (Dörnyei et Skehan, 2003, p. 613). La vigueur du lien entre la motivation et l'attitude, et le succès d'apprendre une LS est également soulignée par Mitchell et Myles (2004) qui croient en une corrélation constante entre les attitudes vis-à-vis une langue, la motivation de l'apprendre et le succès de cet apprentissage, « *with the strongest relationships [...] between motivation and achievement* » (p. 26). Enfin, si l'on considère la distinction faite entre les deux grands types de motivation, il a d'abord été avancé comme Gardner et Lambert (1972) que la motivation intégrative menait à de meilleurs résultats. Des travaux subséquents ont toutefois montré que, dans bien des cas, la motivation instrumentale est au moins aussi importante que la motivation intégrative (Bogaards, 1991).

Comme le souligne Vallerand et ses collègues (1989; 1992, cité dans Legendre 1993, p. 885), un des facteurs importants dans la motivation, surtout dans la motivation intégrative ou intrinsèque est le plaisir. Qu'une activité soit faite pour le plaisir découlant d'une satisfaction d'être en train d'apprendre quelque chose de nouveau (le contentement de se surpasser dans son travail) ou qu'il s'agisse même des plaisirs sensoriels et esthétiques ressentis dans une activité stimulante à cet égard, ce plaisir est vécu comme une satisfaction affective d'être dans un moment, une situation, un apprentissage agréable et gratifiant. Ce sentiment de contentement emprunte toutes sortes de formes autour d'un commun dénominateur : celui qui ressent du plaisir se déclare bien, heureux, content, détendu, accepté, etc. Le fait de tirer satisfaction ou plaisir à une tâche ou un apprentissage conférerait au stimulus une valeur ajoutée qui non seulement motiverait la poursuite mais ajouterait une charge affective positive à l'égard de l'objet ainsi

marqué<sup>59</sup>. En salle de classe, la satisfaction hédoniste s'est taillée une place de choix comme motivation d'apprentissage. Nous avons vu que c'est également le cas en classe de LS où la recherche non seulement d'une satisfaction mais d'un plaisir, qui a pour corollaire l'amusement, transparait dans le matériel pédagogique. Même discours pour le style du professeur qui doit dispenser son enseignement de façon stimulante, motivante, vivante, gratifiante et, dans la mesure du possible, amusante. Être amusé est un état affectif auquel on attribue une valeur non seulement de plaisir mais également de satisfaction. Le rire signalant généralement le plaisir, on fait alors le raccourci du plaisir à la satisfaction à la motivation, de décider d'entreprendre l'ALS, de le poursuivre et d'y mettre plus d'efforts.

### 5.3.2 Le rôle de la dimension affective en langue seconde

Nous avons brièvement rappelé que la dimension affective dans le processus d'ALS se manifeste dans différents aspects à prendre en compte en pédagogie. Comme le souligne Tudor (2001), il est de la plus grande importance de créer des conditions qui favoriseront l'implication affective des apprenants soit en qualité de composante à part entière de l'apprentissage comme dans les approches humanistes d'apprentissage, soit en qualité de facteurs importants dans des approches communicatives ou qui s'en inspirent. Dans le premier cas, une démarche humaniste se concentre sur la création d'une relation affective entre l'apprenant et tout matériau d'apprentissage ainsi que sur l'approfondissement de liens pédagogiques interpersonnels chaleureux et encourageants. De telles considérations amènent à choisir des activités qui comportent une dimension affective positive, soit par un sujet adapté à l'affect des apprenants ou faisant appel à leur capacité créatrice, leurs émotions, leur imagination, tout en mettant l'accent sur la mise en place d'un climat de confiance cordial. Ces rapprochements comme le souligne Tudor valoriseront les apprenants qui, plus à l'aise, disposeront en retour d'une latitude affective accrue pour découvrir et développer leurs propres objectifs dans l'ALS et eux-mêmes à travers celui-ci. Krashen (1978) soulignait à cet égard qu'un filtre affectif au plus bas facilitait l'apprentissage. D'où l'importance que la situation, y compris le matériel d'apprentissage, prenne en considération la connexion affective de l'apprenant avec son environnement. Par ailleurs, les considérations affectives ont également été reprises par l'approche communicative.

Si on peut penser que le meilleur apprentissage d'une LS est celui qui reprend les utilisations que feront éventuellement les apprenants de cette langue, faisant de la classe un grand champ d'entraînement pour la langue et forçant l'implication des apprenants dans les activités

---

<sup>59</sup> Nous nous référons ici aux travaux en neurobiologie de Schumann (1997) qui sont rapportés dans Dörnyei et Skehan (2003). Brièvement, l'élément clé ici serait l'évaluation du stimulus qu'effectue le cerveau à cinq niveaux : « *novelty* [...]; *pleasantness*; *goal/need significance* [...]; *coping potential* [...]; and *self-and social image* [...]. *Thus stimulus appraisal can be seen as a key process underlying executive motivation. Recently Schumann (2001) has broadened his theory by outlining a conception of learning as a form of mental foraging [...] which engages the same neural systems as the ones used by organisms when foraging to feed or mate, and which is generated by an incentive motive and potentiated by the stimulus appraisal system.* » (p. 620). Le fait pour un stimulus d'être jugé plaisant constitue un facteur qui motive à poursuivre.

demandées, et qu'ils auront, croit-on, un jour à reproduire, il est très difficile de combler efficacement cette exigence. En effet, peu d'étudiants peuvent prévoir les occasions où ils auront à faire usage de leur langue seconde. Dans ces conditions, il est nécessaire de compenser cette zone grise par un apprentissage effectif de la langue en question, la raison dictant qu'il vaut mieux profiter de la situation de classe pour apprendre la langue, même si on ne connaît pas exactement l'utilisation qui en sera faite. Pour y arriver, il faut mettre en place des activités qui sauront susciter et nourrir l'intérêt et l'engagement des étudiants, ce qui selon Tudor (2001) constitue la plus importante considération dans le monde actuel de l'enseignement et de l'apprentissage de langues autres que premières. Cette appréciation pédagogique a donc donné lieu au glissement d'une approche fonctionnelle de la langue à une approche expérientielle qui s'efforce de soutenir un apprentissage avec du matériel et des activités principalement caractérisées par le souci de stimuler de la façon la plus significative possible l'intérêt des apprenants. On croit alors que l'engagement et le maintien de la motivation des apprenants seront à la base des succès de leur apprentissage d'une LS, tout en tenant compte du fait que ce qui est considéré comme significatif et valable varie d'un individu et d'une culture à l'autre. Comme le souligne Tudor,

*[i]t is therefore risky to earmark affect as being synonymous with any one type of interpersonal relation : humanistic classroom relations, for example, may be experienced as warm and supportive by one person or cultural group, but intrusive and inappropriate by another. Something similar applies to the approach to motivation [...] Lots of colors, variety, and activity may be perceived as stimulating by some students, but confusing and lacking in structure by others. (p. 100)*

Les mêmes réserves s'appliquent pour des activités à teneur risible ou humoristique. Nous avons à cet égard mis en évidence dans les manifestations de rire ou d'humour la présence d'un traitement cognitif de l'émotion qui lie l'affect aux antécédents individuels. Il importe donc de considérer que, plus encore que la satisfaction affective, ce qui motive un apprenant dépend des motifs spécifiques pour lesquels celui-ci s'investit dans l'apprentissage d'une LS, selon Tudor.

Tudor rappelle que ce qui est le plus à même d'engager un investissement, affectif ou autre, d'un apprenant dans l'ALS dérive de motifs opératoires, personnels ou professionnels. Pour certains, il peut s'agir d'une harmonisation entre les objectifs pédagogiques et les objectifs de vie ou des besoins immédiats, en lien avec un parcours d'études ou l'avancement dans la carrière par exemple. Pour d'autres, ce sont des motifs plutôt épistémologiques c'est-à-dire reliés plus directement à la recherche de la connaissance comme source de satisfaction. La satisfaction affective vient alors d'un sens de direction et de concrétisation dans l'apprentissage. Pour d'autres encore, l'investissement affectif dépend de la satisfaction des motifs identitaires soit le fait de se sentir acceptés et valorisés, pour eux-mêmes d'abord et pour leur contribution au processus d'apprentissage qui ressort des activités demandées. D'autres enfin nourrissent leur investissement affectif soit du sentiment de répondre par cet apprentissage aux aspirations de leur

culture, de leur famille ou de leur groupe social, soit de trouver dans leur groupe-classe un milieu de partage de toutes sortes. Enfin, Tudor rappelle que, en plus des motifs qui ont pour origine l'apprenant, il existe un autre « motif » ou type de soutien à l'investissement affectif : l'enseignant.

*This need not be seen as the teacher 'making' a method work [...], but rather be seen as certain teacher traits combining with the learner expectations to create constructive learning dynamics. Like laughter, enthusiasm and commitment tend to be contagious; therefore, the effect which teacher enthusiasm and commitment can have on student learning should not be underestimated. [...M]ost students [...] enter the language classroom with the belief that the teacher has something to offer them and that, if they 'play the game', they are likely to get something useful out of the experience. [Especially if] the teacher shows professionalism, appears to know what he or she is doing, and demonstrates a genuine commitment to the students as individuals [...]* (p. 101)

#### 5.4 Conclusion

La reconnaissance de la dimension affective du rire et de l'humour est acquise depuis longtemps. Les recherches empiriques actuelles ont confirmé la présence de cette dimension affective et en ont identifié les composantes et expliqué les mécanismes. Ces recherches ont surtout mis en évidence que l'élément le plus important de la dimension affective est la subjectivité, une caractéristique qui impose une vigilance quant aux tours possibles empruntés par le rire et l'humour. Les attentes de détente, de soulagement d'anxiété, de suppression d'inhibition, de stimulation de prise de risque font du rire et de l'humour des outils séduisants dans un contexte d'apprentissage, surtout quand il s'agit d'une langue seconde. Il ne faut pas manquer de noter, en contrepartie, que le rire présente plus d'un visage. Il peut bien évidemment être un signal de détente, et se détacher de tout apprentissage au profit du plaisir, mais il peut aussi se poser comme la manifestation même d'une anxiété, un signal sans parole d'une timidité, le seul risque pris par le locuteur. Ce rire est alors le mal même qu'on cherchait à éliminer en veillant à créer un climat de confiance et de détente.

Le fait d'insérer une petite blague ou un peu d'humour pendant un cours donne au climat une énergie supplémentaire qui peut être mise à profit dans une situation pédagogique. Ainsi, outre la stimulation de l'attention, les vertus que l'on prête au rire et à l'humour sont multiples : de l'occasion donnée aux apprenants de se détacher du sérieux de la matière enseignée à la possibilité de se détendre un peu; de la motivation de la classe à la création d'une alerte cognitive des apprenants; de la mise en place d'une ambiance positive et détendue en classe à la consolidation des relations entre les participants. Dans une classe de langue seconde, on peut ajouter à cette liste des effets marqués sur l'investissement affectif des apprenants, un abaissement possible du filtre affectif, dont on dit qu'il est un mécanisme qui joue un rôle important dans toutes les situations pédagogiques, plus significatif pour l'apprentissage que l'intelligence et l'aptitude. Bien sûr il existe des mises en garde contre l'excès de rire ou d'humour, et si les limites à ne pas franchir demeurent situationnelles, on reconnaît généralement

qu'il serait inapproprié qu'une classe passe son temps à rire plutôt qu'à réellement travailler et apprendre.

#### **5.4.1 Les énoncés**

Les énoncés qui se posent suite à la présentation de la dimension affective du rire et de l'humour et de leur application à la dimension affective de l'AELS sont les suivants :

##### **5.4.1.1 Les énoncés affectifs généraux**

- 1- Le rire est lié à une émotion subjective et son impact varie selon l'individu et les relations interpersonnelles.
- 2- Le rire et l'humour sont toujours provoqués par la situation.
- 3- La dimension affective du rire et de l'humour s'explique à l'interface du connu, du compris, du saisi et du ressenti.
- 4- L'entourage renforce le jugement de ce qui fait rire. L'auto-observation le diminue.
- 5- Le plaisir de rire peut venir de l'excitation provoquée par l'incongruité.
- 6- L'individu a en lui un étalon affectif d'appréciation d'incongruité.
- 7- L'appréciation de l'humour est fonction des stades de développement.
- 8- L'individu peut être préparé ou se préparer à entrer en contact avec ce qui le fera rire.
- 9- Le rire peut signaler l'anxiété, la gêne, l'embarras, le mépris.
- 10- Ce qui fait rire et porte à faire de l'humour est associé à une émotion généralement positive.

##### **5.4.1.2 Les énoncés affectifs d'AELS**

- 1- Les émotions sont des facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage ou de le freiner.
- 2- Il existe des liens significatifs entre la mémoire et les émotions.
- 3- L'anxiété peut être une obstruction affective à l'apprentissage d'une LS.
- 4- L'anxiété est personnelle et son interprétation aussi.
- 5- Soutenir le moi langagier compense les difficultés et les défis d'apprendre une LS qui, chez un grand nombre d'adultes, créent des inhibitions.
- 6- Le rire est généralement reconnu pour ses propriétés anxiolytiques.
- 7- Le plaisir et l'animation du rire favorisent le climat. Le débordement et la ridiculisation peuvent lui nuire.

- 8- L'humour est une stratégie affective qui met les difficultés à distance.
- 9- La motivation intrinsèque a des répercussions sur l'investissement de l'apprenant dans son apprentissage.
- 10- Le plaisir est un facteur important et significatif pour la motivation. Une situation non menaçante et gratifiante est une source de plaisir.
- 11- Un climat sécuritaire, animé, riche en intrants, exempt de critiques inutiles et offensives et de ridicule contribue à l'apprentissage d'une LS.

## Chapitre six Dimension physiologique

L'activité humoristique s'accompagne dans la plupart des cas d'un rire, une manifestation physique considérée depuis longtemps « particulière, » « intrigante » même. Déjà en 1860, Spencer se posait la question suivante: « *Why, when greatly delighted, or impressed with certain unexpected contrasts of ideas, should there be a contraction of particular facial muscles and particular muscles of the chest?* » (p. 365) En d'autres mots, comment une réaction affective et cognitive donne-t-elle lieu à une telle manifestation physique? Et l'observateur reconnaît que quelqu'un rit, qu'il n'est pas en train de pleurer ou d'avoir peur, ou honte. C'est ce que signale clairement Blondel (1988) quand il déclare que « le rire se passe dans le *corps* habituellement, tout le reste est métaphore, comme le rire aux anges, qui rit sans ce trémoussement mobilisant muscles, glandes, viscères, membres, larynx, presque tous les organes dans une sorte de désordre d'ensemble proche de la panique ou du pipi dans la culotte. [...L]e rire engage tout l'être, d'abord physiquement » (p. 17). Sa saisie est évidente : on reconnaît un rire quand il se présente et on nomme toujours « rire » les manifestations que décrit Kraft (2003) en ces mots :

une série de petits bruits d'une durée approximative d'un seizième de seconde, répétés au rythme de cinq par seconde [...] accompagnés de contractions du diaphragme, d'une accélération des battements cardiaques, d'une augmentation de la tension artérielle et de la dilatation des pupilles. [Dans le rire, les] poumons expulsent de l'air à quelque 100 kilomètres à l'heure, et une fois la « crise » passée, il est nécessaire de reprendre son souffle.

Or, toujours selon cet auteur, l'être humain rit en moyenne 20 fois par jour, dix fois plus chez les enfants. Peu de manifestations présentent une telle évidence, une telle fréquence et une association aussi constante avec des émotions positives, sans avoir de fins biologiques spécifiques<sup>60</sup>, comparativement à d'autres manifestations physiques de type réflexe. Kraft rappelle cependant que « la nature ne consent guère de dépenses superflues, elle qui élimine souvent les inventions inutiles. » Afin d'éclairer l'utilité du rire au plan physiologique, nous explorons le fonctionnement de cet engagement physique en décrivant autant le perceptible que l'imperceptible du rire, des mécaniques anatomiques aux manifestations internes qui l'accompagnent, à partir des données colligées par les neurosciences. Il existe à cet égard un corpus appréciable de recherches sur la dimension physiologique du rire, mais très peu de recherches à notre connaissance, approfondissent l'activité physiologique de l'humour autrement que pour en illustrer la dimension cognitive. Nous tentons donc de distinguer entre le rire et l'humour, deux « manifestations » qui, sur le plan anatomique et physiologique, sont éminemment différentes ne serait-ce que dans les indices physiques qui les signalent. Enfin, nous exposons d'une part les répercussions dites inévitables qui s'enchaînent lors

---

<sup>60</sup> En fait, sa seule fonction serait, selon Koestler (1965), d'alléger momentanément les pressions utilitaires, une « fonction » qui a servi, jusqu'à un certain point, la popularité du rire dans notre société. Cette fonction a, par la suite, fréquemment été invoquée pour justifier sa large diffusion et ultimement la recherche à son sujet.

d'un épisode de rire et donnons d'autre part un aperçu des conséquences possibles du rire et de l'humour sur les facultés supérieures, particulièrement importantes dans un contexte éducatif général ou d'ALS.

Afin de saisir les assises théoriques des explications présentées, nous exposons brièvement quelques concepts physiologiques qui définissent les paramètres d'interprétation de la physiologie du rire et de l'humour, le cas échéant. Nous brosons un tableau des commentaires de différents auteurs, anciens et contemporains, qui se sont intéressés à cet aspect du rire et de l'humour. Plusieurs philosophes ont en effet abordé leur commentaire sur le rire en expliquant son anatomie, des explications qui ont progressivement pris un tour plus spécifiquement physiologique, voire résolument multidisciplinaire comme c'est le cas du discours scientifique actuel. À la fin de cette présentation, nous abordons les composantes physiologiques impliquées dans l'apprentissage d'une langue seconde que nous mettons en parallèle avec les composantes du même ordre pour le rire et l'humour avant d'en présenter une synthèse dans la série d'énoncés sur la dimension physiologique.

### **6.1 Quelques concepts généraux liés à la dimension physiologique**

En 1865, Claude Bernard posait les fondements de la physiologie moderne en introduisant la notion de « milieu intérieur » en y associant celle de « maintien de la constance. » Calvino (2003) explique que « le milieu intérieur constitue un environnement stable, aux caractéristiques adaptées aux exigences de la vie cellulaire. Il met les cellules à l'abri des perturbations et des aléas de l'environnement extérieur » (p. 8). Comme domaine de recherche, la physiologie se distingue de l'anatomie qui « décrit, à l'échelle macroscopique, des organes et des rapports qu'ils établissent entre eux » et de l'histologie qui « décrit la structure cellulaire et tissulaire à l'échelle microscopique » (p. 14). En fait la physiologie s'intéresse aux relations entre les composantes en place, particulièrement celles qui existent au sein des fonctions et opérations reliées à la génération d'énergie, la transmission de la force, etc. (Martini, 1998, p. 3). Calvino (2003) rappelle que

les systèmes biologiques, s'ils sont constitués des mêmes atomes et molécules et répondent aux mêmes lois physiques que les systèmes non biologiques, s'en distinguent par leur complexité. Cette complexité est, d'une part structurale, de par la combinatoire infinie de l'assemblage des atomes au sein des macromolécules biologiques et des assemblages de ces macromolécules entre elles. Cette complexité est, d'autre part, thermodynamique, parce que les systèmes biologiques sont des systèmes ouverts et hors d'équilibre d'un point de vue thermodynamique, qui, pour le maintien de leur structure, sont en permanence traversés par des flux de matière, d'énergie et d'information. (p. 11)

Des approches « vitalistes » et « mécanistes ou matérialistes » ont servi pendant longtemps pour rendre compte des propriétés des systèmes vivants. De nos jours, avec l'avènement de la cybernétique et de la théorie de l'information, Calvino souligne que la physiologie a pu progresser au

point d'en proposer une modélisation, grâce à ce qu'on appelle « l'information de structure » (la matière dont sont faits les systèmes vivants et son organisation) et « l'information circulante » (les relations et les informations qui unissent entre eux les différents constituants des systèmes vivants). Introduites par Henri Laborit (1914-1995), ces notions ont ouvert la voie à une approche cybernétique de la physiologie, auxquelles on joint maintenant d'autres principes surtout issus de la thermodynamique comme l'état d'équilibre, l'évolution vers l'état d'équilibre et l'équilibre métastable, l'environnement, l'échange d'énergie, l'entropie, etc.<sup>61</sup> Parmi les principes importants en physiologie, nul n'occupe une place aussi fondamentale que « l'énergie qui s'échange entre un système et son environnement, en termes de travail mécanique des forces agissant de l'extérieur sur le système » (p. 16). C'est en quelque sorte cette activité d'échange qui anime l'ensemble du fonctionnement du système humain. Le système nerveux central agit comme une véritable centrale de l'activité de tous les systèmes physiologiques, principaux et subordonnés, en répercussions qui adviennent suite à la reconnaissance mutuelle des composantes conductrices impliquées pour la plupart à maintenir l'équilibre de la vie.

L'équilibre ou stabilisation constitue une seconde notion vitale en physiologie. Cette notion intéresse particulièrement notre recherche puisque le rire serait un régulateur d'énergie opérant selon les principes de l'équilibre. Hautement imbriqués les uns dans les autres, ces déplacements ou créations d'énergie interagissent et s'influencent. Comme le souligne Martini (1998), « *something that affects a system will ultimately affect all its components* » (p. 4). Or, l'énergie dégagée par les systèmes d'organes interdépendants et interconnectés à même le système nerveux central est régie et contrôlée selon la proximité interpénétrante des mécanismes physiologiques. La physiologie s'intéresse donc particulièrement à ces déclencheurs d'opérations de maintien d'intégrité et d'équilibre d'énergie pour la vie. Nous apprécierons l'impact de celles-ci non seulement sur l'ensemble du corps humain mais aussi sur l'activité cognitive humaine, particulièrement stimulée comme dans le cas de l'humour. Cette stimulation se traduit en énergie nerveuse et cérébrale qui pénètre alors dans le cycle physiologique. La notion à la base de cette gestion se nomme homéostasie, qui « caractérise la stabilisation d'un système ouvert, soumis en permanence aux variations de son environnement -avec qui il échange matière, énergie et information- autour d'une grandeur fixe. [Sans homéostasie, c'est-à-dire sans] maintien constant des différents paramètres physio-chimiques du milieu intérieur dans les valeurs compatibles avec la vie » (Calvino, 2003, p. 21), il est impossible pour un organisme vivant de survivre, d'où l'attribut, selon Martini, « de fondement même de la physiologie » du fait que l'ensemble des systèmes physiologiques sont réglés par des « homéostats »

---

<sup>61</sup> Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Bernard Calvino (2003) pour une introduction plus complète à la physiologie selon une approche cybernétique. Cette approche, comme le souligne von Bertalanffy (1973) cité par Calvino, « essaye de satisfaire le besoin de 'principes fondamentaux' recherchés par les 'généralistes entraînés' qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation » (p. 4).

ou « systèmes finalisés en vue du maintien de la constance d'une grandeur, en dépit de l'action de facteurs perturbateurs » (Calvino, 2003, p. 35).

### 6.1.1 L'homéostasie et l'interconnexion

Le principal mécanisme à l'oeuvre dans l'homéostasie est la régulation. La régulation se comprend comme suit : un élément émetteur saisit la présence d'un déséquilibre dans le milieu intérieur; il s'active à transmettre cette information à un centre de contrôle qui ordonne en retour un correctif qui sera mis en oeuvre par un effecteur. Une rétroaction est positive si elle renforce le stimulus original, ou négative si elle s'oppose ou élimine tout simplement le stimulus. En raison du principe dit d'homéostasie, l'organisme assure donc une stabilisation de ses différentes composantes selon des opérations de modulation de distribution de l'énergie en fonction des besoins ou des états de l'organisme. Calvino (2003) rappelle que parce qu'il est un système réglé, c'est-à-dire qui connaît un état normal de fonctionnement, l'organisme est composé d'un certain nombre de systèmes réglants, c'est-à-dire des systèmes qui interviennent quand l'état normal est rompu. La responsabilité de l'ensemble des éléments des systèmes réglants, que ce soit les « émetteurs-capteurs » qui détectent pour toute anomalie, les « transmetteurs » d'information par pulsions électriques à travers le système nerveux vers l'hypothalamus qui devient un « centre intégrateur » de ces informations, ou les « récepteurs-effecteurs » qui recevront le message et mettront effectivement en marche des opérations de corrections de variations, est d'assurer que les fonctions physiologiques ne varient que dans des limites étroites, qu'il demeure indépendant de son environnement externe. Cette activité nécessite de l'énergie qui, par règlement homéostatique d'alimentation, de circulation et d'échange, assure la vitalité de l'organisme. L'interconnexion de l'organisme voit donc à la circulation fonctionnelle vitale, de la molécule aux systèmes supérieurs, dans un mouvement de boucle sans fin.

Le système nerveux est constitué de réseaux de milliards de cellules très différenciées, les neurones. Vingt milliards de groupes de neurones interconnectés sont chargés de fonctions spécifiques, dont les fonctions des systèmes nerveux. Le système nerveux périphérique (SNP) est constitué du système nerveux sensoriel (récepteurs sensoriels), du système nerveux moteur (effecteurs musculaires) auquel on associe le système nerveux végétatif (nerfs moteurs des viscères). Le système nerveux central (SNC), constitué de l'encéphale et de la moelle épinière, s'occupe très schématiquement de l'intégration d'informations sensorielles et de l'élaboration d'une réponse motrice adaptée. Calvino (2003) rappelle qu'avec l'évolution des espèces, « le SNC a acquis une complexité structurale et fonctionnelle autorisant le développement de l'acquisition du langage mais aussi celui des fonctions cognitives » (p. 87). Comme centre des fonctions cognitives, le SNC permet de « connaître le monde physique extérieur, le monde de la conscience et de l'expérience subjective ainsi que le monde de la connaissance objective et théorique » (Buser, 1998, cité dans Calvino, 2003, p. 87). Ce centre est le siège des pensées conscientes, des sensations, de l'intellect, de la mémoire et

des mouvements dits complexes, véritables collecteurs et livreurs d'informations internes et externes animés par des neurones qui véhiculent en aller et retour de stimuli et d'effecteurs le mouvement de toutes sortes de données dont celles qui sont essentielles pour la vie, mais aussi pour la mémoire, la conscience et l'excitation.

On mesure l'activité de ces centres aux différents types d'ondes qu'ils émettent, une augmentation se répercutant obligatoirement sur l'énergie en circulation, et par conséquent animant les systèmes adjacents. C'est ainsi que l'apprentissage donne lieu à une production accrue d'activité électrique sur la zone cérébrale où siège la mémoire, qui accroît en retour les émissions de neurotransmetteurs, ce qui facilite la formation de synapses qui n'auront d'autre fonction que de produire des connexions synaptiques supplémentaires, sources primaires de tout engramme dans le système des mémoires. L'excitation quant à elle est régie par le système d'activation réticulaire qui, en raison d'une part de la sophistication du réseau d'interconnexions entre nucléus et d'autre part des différents tracés empruntés (sensoriels, moteurs et intégratifs du pédoncule cérébral), opère de façon hautement homéostatique parce que l'organisme déclenche automatiquement un processus d'évaluation de la situation<sup>62</sup>, y compris l'activation des mécanismes d'évacuation et de défense. Ainsi, sous une appréciation physiologique, les émotions créent des états d'âme qui entraîneraient des modulations chimiques des capteurs, sorte d'affects du cerveau et dérangements dans l'organisme. Comme pour une fracture, cette rupture dans le système réglé entraîne la mise en marche du système réglant, soit une mobilisation de cellules, de fluides, de compensateurs, d'anticorps qui cherchent à rendre l'organisme à son état basal. C'est le cas pour la peur, la colère, la tristesse comme c'est aussi le cas pour le plaisir dont le rire et l'humour sont d'importants porteurs.

## **6.2 La dimension physiologique du rire et de l'humour**

La dimension physiologique du rire et de l'humour a fait l'objet de réflexion depuis longtemps. On trouve dans la tradition occidentale des explications pour les « humeurs » dont un déséquilibre servait de prétexte à rire. Plus tard, des penseurs comme Descartes et Darwin ont considéré l'expression même du rire et observé en détail ses particularités physiques. Avec le développement de la pensée scientifique, le discours sur la physiologie du rire et de l'humour a évolué pour devenir un ensemble d'explications spécifiques et détaillées sur le sujet.

---

<sup>62</sup> Dans un grand ensemble d'échanges et de stimulations physiologiques, tout porteur d'impact sur l'état de vitalité, d'éveil, d'attention, de réactions d'un individu en particulier, dans son corps, dans son cerveau, dans son état général, tient également compte de la situation, du contexte, etc.

### 6.2.1 La dimension physiologique du rire et de l'humour dans la tradition occidentale : Descartes, Poinset de Sivry, Spencer et Darwin

La manifestation extérieure du rire est évidente à l'observateur mais il a fallu attendre les recherches scientifiques pour en découvrir les aspects internes. Pourtant, bien avant la science moderne, on a tenté d'expliquer ces aspects. Les Anciens avaient déjà développé une théorie au sujet des humeurs dont est dérivé le mot « humour. » En latin ancien, le mot « *humor* » est associé à l'un des quatre types de fluides et d'humidité qu'on a cru en circulation dans le corps humain et qui jouaient un rôle clé dans la constitution de la personnalité, du tempérament et des dispositions générales de l'individu.<sup>63</sup> Cette interprétation s'est prolongée jusqu'à la Renaissance. Avec le passage du temps, le mot « humour » s'est dégagé de cette condition physique reliée aux fluides humains et en est venu à désigner un état d'esprit ou une disposition générale d'un individu. Cet état d'esprit s'est ensuite rapproché peu à peu d'un second sens, soit celui qui est associé à une sorte de sensibilité au ridicule, à l'absurde, à l'incongru ou simplement aux événements comiques. Comme l'époque de Platon et d'Aristophane avait vu se développer la tendance de tourner en ridicule des comportements déviants afin, supposait-on, de les corriger, on s'est mis à employer le rire comme opprobre pour signifier à ceux dont on riait leur état de déséquilibre (des humeurs). C'est à ce moment qu'on a commencé à désigner du nom « d'humoriste » non pas d'abord ceux qui arrivaient à détecter les fauteurs mais plutôt ceux qui montraient les signes du dérèglement. Ce n'est que plus tard, dans un glissement de la condition des victimes vers celle de leurs tourmenteurs que le terme commence à prendre le sens qu'on lui connaît aujourd'hui, c'est-à-dire quelqu'un qui jouit d'une habileté particulière à saisir, manipuler, mettre en évidence les éléments déréglés d'une réalité ou d'un individu. Comme l'explique McGhee (1979), « *Once this new connection was made, the term humorist was quickly extended to anyone who was highly skilled at producing amusing, incongruous, ridiculous, ou ludicrous ideas and events* » (p. 5). L'association actuelle avec un état d'esprit, une disposition en faveur de ce qui est drôle, ridicule, amusant et, dans une certaine mesure, incongru ne se fait plus en référence aux « humeurs, » même si elle est étroitement reliée au signal principal de cette « bonne humeur » qu'est le rire. C'est peut-être ce qui explique que les mots « humour » et « rire » soient si souvent employés de façon interchangeable, en dépit de ce qui distingue profondément ces derniers.

---

<sup>63</sup> Il y avait d'abord la bile jaune ou cholère; la mélancolie ou bile noire; le sang et enfin le phlegme. Une personnalité dite normale et équilibrée laissait supposer des humeurs en quantité proportionnée et harmonieuse; à l'inverse, une personnalité « déséquilibrée » signalait des discordances au plan de ces fluides primaires. Dans son ouvrage *Humor: its origin and development*, McGhee (1979) nous rappelle dans sa présentation des origines du mot humour que les Anciens pensaient que trop de bile jaune, produite par la vésicule biliaire, conduisait une personne à l'irascibilité et à la colère alors que trop de bile noire, produite par les reins et la rate, expliquait l'état dépressif, le découragement et la morosité. Pour eux, un excès de sang était souhaitable puisqu'il mettait son porteur dans un état de confiance en lui, son esprit étant habité par un sentiment de gaieté et d'optimisme. On soupçonnait enfin qu'un individu avait trop de ce mucus froid appelé phlegme quand son tempérament était flegmatique, c'est-à-dire apathique et mou. Pour les Anciens, une personne était dans un état de « bonne humeur » ou de « mauvaise humeur » selon l'harmonie de ses humeurs.

Pour le rire, les interprétations avancées étaient tributaires non seulement de l'avancement des sciences mais aussi de la valeur accordée aux explications qui ont longtemps mêlé le corps aux grandes alchimies, avant que ne se mettent en place des données de plus en plus objectives. Par exemple, dès le XVII<sup>ème</sup> siècle, Descartes (1949) a tenté d'expliquer le rire par la physiologie :

un mouvement excité dans le sang par [un] objet des passions et qui suit d'abord si promptement des seules impressions qui se font dans le cerveau et de la disposition des organes, encore que l'âme n'y contribue en aucune façon, qu'il n'y a point de sagesse humaine qui soit capable de lui résister [...avec pour conséquence que] le poumon dans [cette] circonstance de grandes joies est si plein de sang qu'il ne peut davantage être enflé par reprise, [si bien ] qu'après avoir beaucoup ri, l'on se sent naturellement triste parce que la plus fluide partie du sang de la rate étant épuisée, l'autre grossière la suit vers le cœur et par son épaisseur est cause de tristesse. (p. 614 et p. 655)

Un autre auteur de cette époque, Poincette de Sivry, a fourni, dès 1768, des observations sur le rire au cours de sa « dissection du rire » :

Si vous considérez le visage, le front s'étend, les sourcils s'abaissent, les paupières se resserrent au coin des yeux, et toute la peau qui les environne se rend inégale, et se couvre de rides. L'œil mis à la gêne et fermé à demi, ne doit plus son éclat qu'à l'humidité qui l'offusque. Ceux-mêmes de qui la douleur n'a jamais pu tirer des larmes, sont alors contraints de pleurer. Le nez se fronce, et se termine plus ou moins en pointe; les lèvres se retirent et s'allongent les dents se découvrent les joues s'élèvent et s'étendent avec contrainte sur leurs muscles dont les intervalles ou la rétraction forment ces différents creux, agréables chez les uns, difformes chez les autres. La bouche forcée de s'ouvrir laisse voir la langue suspendue, et sans relâche agitée de violentes secousses. La voix n'est plus qu'un son entrecoupé tantôt de vif et perçant, tantôt foible (sic) et plaintif. Cependant le col s'enfle et se raccourcit; toutes les veines sont gonflées et tendues; et le sang qui se porte en tumulte vers les vaisseaux les plus déliés de l'épiderme, imprime sur le visage un rouge violet, symbole voisin de la suffocation.

Mais tout ceci n'est rien en comparaison de ce qui se passe dans les autres parties. La poitrine s'agite si impétueusement qu'il n'est plus possible de respirer, ni de dire une parole. Une douleur pressante s'élève dans les flancs; il semble que les entrailles se déchirent, et que les côtes se séparent. Dans cette crise, on voit tout le corps se plier, se tordre, se ramasser. Les mains se jettent sur les côtes et les pressent vivement. La sueur monte au visage, la voix se perd en sanglots, et l'haleine en soupirs étouffés. Quelquefois l'excès de cette agitation produit les mêmes effets qu'un breuvage mortel. Chasse les os des jointures, cause des syncopes, et donne la mort. Tout le temps que dure cette sorte de supplice, la tête et les bras souffrent les mêmes secousses que la poitrine et les flancs. Vous les voyez d'abord s'agiter avec précipitation et désordre puis, tout à coup, retomber sans nerf et sans vigueur. Les mains deviennent lâches, les jambes débiles; toute la machine languit dans un état de défaillance. (1970, p. 43)

Convenant du « caractère effrayant » de certains des phénomènes de sa description, de Sivry souligne que la différence entre ce rire immodéré et un rire modéré, ou même un sourire, n'est dans les faits « que du petit au grand. » Pour cet observateur, le principe anatomique et physiologique du rire est le diaphragme, « l'ébranlement du diaphragme » pour être plus précis (p. 53). Dans son interprétation, il attribue la mise en marche de cet ébranlement à l'orgueil humain, au signal d'un individu qui se sent supérieur à un autre dans une situation donnée.

La tâche de décrire le rire et le sourire ainsi que toutes les manifestations faciales des émotions occupera pendant plus d'un siècle plusieurs scientifiques, dont des « physiognomonistes » qui, comme Lavater au XVIII<sup>ème</sup> siècle, étudient l'homme intérieur et moral par l'observation de l'homme extérieur et physique. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, les interprétations s'appuient sur des principes et des observations plus empiriques de la réalité. Par exemple, Herbert Spencer propose en 1860 une théorie psycho-physiologique du rire pour expliquer la relation qui existe entre le plaisir, la perception d'une incongruité et l'anéantissement d'une attente en raison de l'incongruité, et l'éclosion du rire dans une expression à la fois faciale et vocale, qui a la particularité d'être associée au plaisir. Spencer pose au départ que tout état de tension psychique intense doit pouvoir se décharger par une ou l'autre des trois grandes voies d'évacuation classiques pour l'époque, soit les canaux psychiques, moteurs ou viscéraux, en vue de rétablir l'équilibre rompu. Pour Spencer, « *laughter is a form of muscular excitement, and so illustrates the general law that feeling passing a certain pitch vents itself in bodily action [...]* » (p. 458). Il offre une description du rire qui en fait une des premières explications strictement physiologiques :

*Inexplicable as is this irresistible burst on the hypothesis of a pleasure in escaping from mental restraint ; or on the hypothesis of a pleasure from relative increase of self importance, when witnessing the humiliation of other; it is readily explicable if we consider what, in such a case, must become of the feeling that existed at the moment the incongruity arose. A large mass of emotion had been produced; or, to speak in physiological language, a large portion of the nervous system was in a state of tension. There was also great expectation with further evolution of the scene- a quantity of vague, nascent thought and emotion, into which the existing quantity of thought and emotion was about to pass. Had there been no interruption, the body of new ideas and feelings next excites, would have sufficed to absorb the whole of the liberated nervous energy. But now, this large amount of nervous energy, instead of being allowed to expend itself in producing an equivalent amount of the new thoughts and emotions which were nascent, is suddenly checked in its flow. The channels along which the discharge was about to take place, are closed. The new channel opened is a small one; the ideas and feelings suggested are not numerous and massive enough to carry off the nervous energy to be expended. The excess must therefore discharge itself in some other direction [...] producing the half-convulsive actions we term laughter. (p. 461)*

Les observations de Spencer laissent déjà entrevoir les deux principes de l'homéostasie et de la circulation de l'énergie. Les observations du rire se précisent au XIX<sup>ème</sup> siècle. Voici comment Darwin (1872) le décrit :

*By drawing backwards and upwards of the corners of the mouth, through the contraction of the greater zygomatic muscles, and by the raising of the upper corner lip, the cheeks are drawn upwards. Wrinkles are thus formed under the eyes, and, with old people, at their outer ends... The cheeks and upper lip are much raised, the nose appears to be shortened, and the skin on the bridge becomes finely wrinkled in transverse lines, with other oblique longitudinal lines on the sides. The upper front teeth are commonly exposed. A well marked naso-labial fold is formed, which runs from the wing of each nostril to the corner of the mouth. [...] The sound of laughter is produced by a deep inspiration followed by short, interrupted, spasmodic contractions of the chest, and especially of the diaphragm... From the shaking of the body, the head nods to and fro. The lower jaw often quivers up and down, as is*

*likewise the case with some species of baboons when they are much pleased...during laughter the mouth is opened more or less widely, with the corners drawn much backward, as well as a little upwards; and the upper lip is somewhat raised.* (tiré de LaFrance, 1983, p. 3)

Dearborn (1900) a aussi cherché à décrire ce qui se voit du rire et quelques manifestations physiologiques :

*[...] clonic spasms of the diaphragm in number ordinarily about eighteen perhaps, and contraction of most of the muscles of the face.[...] The upper eyelid is elevated, as are also, to some extent, the brows, the skin over the glabella.[...] The nostrils are dilated and drawn upward, the tongue slightly extended, and the cheeks distended and drawn somewhat upward, the head, in extreme laughter, is thrown backward; the trunk is straighten even to the beginning of bending backward, until (and this usually happens soon), fatigue-pain in the diaphragm and accessory abdominal muscles causes a marked proper flexion of the trunk for its relief. The whole arterial vascular system is dilated...the eyes often slightly bulge forwards and the lachrymal gland becomes active, ordinarily to a degree only to cause the «brightening» of the eyes, but often to such an extent that the tears overflow entirely their proper channels.* (cité dans Keith-Speigel, 1972, p. 16)

Darwin a pris soin de distinguer entre le rire et l'humour et il s'est concentré sur le rire, d'où son intérêt. Cette approche autonome a mis toutefois plusieurs décennies à refaire surface et les commentaires combinés à teneur strictement interprétative voire spéculative ou philosophique ont continué d'être publiés (Eastman, 1922, 1936; Jeanson, 1948; Fourastié, 1983; Blondel, 1988; Bergson, 1985). Ces commentaires ont aussi leur intérêt en ce sens qu'ils soulignent la spécificité de l'humour comme la plus philosophique de toutes les émotions (Eastman, 1922) ou vont plus loin en déclarant comme le fait Sarrazin (1991) que « le rire est le seul moyen, rare et commun, de concilier la raison avec le fait que l'homme est destiné à la mort » (p. 82), l'homme étant une « représentation de Sganarelle et de Don Juan embarqués dans le même bateau » (p. 82). Les observations de la mimique faciale décrite par Darwin et Dearborn valent toujours aujourd'hui (Smadja, 1993), mais le développement scientifique du XXI<sup>ème</sup> siècle a changé la façon d'aborder les phénomènes. Comme le souligne LaFrance (1983) « *organisms came to be seen as naturally inert, while behavior was considered to result from 'special enlivening forces' such as incentives, needs and need drives* » (p. 3). Petit à petit, la recherche expérimentale s'est penchée sur l'énergie dans le rire et l'humour, de la stimulation à la résolution, mesurant les activités provoquées, etc. Les connaissances de la physiologie vont beaucoup plus loin que les interprétations anciennes, même celles que proposaient Darwin et Dearborn comme le montre l'exposé qui suit.

## **6.2.2 La dimension physiologique du rire et de l'humour : les recherches scientifiques modernes**

L'intérêt des savants pour le rire et l'humour a pris plusieurs formes. On s'est d'abord interrogé sur le caractère inné ou acquis du rire, et les expériences du psychologue américain James Leuba en 1940, que rappelle McGhee (1979), ont montré qu'il s'agissait d'un comportement inné,

c'est-à-dire qu'il apparaît chez tout humain au moment qui correspond à son développement. On s'est ensuite efforcé d'expliquer de façon plus précise le fonctionnement de la nature cognitive de l'humour à laquelle on associait toujours le rire comme évidence. À cet égard, McGhee (1979) explique que les travaux de Maier (1932) abordaient l'humour par une théorie gestaltiste selon laquelle l'acception d'un élément ou d'un groupe d'éléments change le sens de la configuration tout entière. McGhee signale aussi que plusieurs chercheurs (Bateson, 1953; Fry, 1963; Suls, 1972; Rothbart, 1977; Nerhardt, 1996; Shultz, 1996) se sont appliqués à élaborer un modèle cognitif satisfaisant de l'humour, ce que nous avons montré dans le chapitre sur la dimension cognitive.

À l'heure actuelle, l'intérêt de la science pour le rire emprunte trois voies principales. La première s'appuie sur la reconnaissance que la manifestation du rire est avant tout le signal extérieur d'un état émotif généralement, mais non exclusivement, associé au plaisir. Cette avenue étudie les caractéristiques comportementales et développe des outils de différenciation de celles-ci, insistant sur le lien entre l'habileté à discriminer les signaux quand ils se présentent et la justesse de l'interprétation. La deuxième voie consiste, à partir d'un discours historique, à retracer les signes de la manifestation externe (le rire) et à les relier avec les manifestations internes tout en les distinguant au passage des manifestations semblables relevées dans le monde animal, chez les primates notamment. Enfin, la troisième avenue se penche sur la physiologie fine du rire, soit son fonctionnement neurophysiologique. L'ensemble forme ce que l'on pourrait appeler la dimension physiologique du rire et de l'humour.

#### **6.2.2.1 La différenciation, la discrimination et l'interprétation des signaux : le rire et le sourire.**

Les deux questions que l'on peut poser au départ concernent d'une part la distinction à faire entre le rire et le sourire et d'autre part, la discrimination nécessaire entre les différents types de rire. Dans le premier cas, y a-t-il un continuum du sourire au rire, ou ces manifestations sont-elles distinctes? Dans le deuxième cas, à partir du constat que le rire n'est pas toujours une réaction à une situation ou idée humoristique, le rire n'est-il, selon plusieurs chercheurs, qu'une réaction physiologique à toutes sortes d'états, au nombre desquels on trouve le plaisir certes, mais aussi la tension, l'embarras, la douleur même? C'est donc parce que le rire n'est pas toujours un signal de plaisir, parce qu'il est parfois remplacé par le sourire que plusieurs chercheurs ont jugé approprié d'éclairer ce qui différencie le rire du sourire, et par la suite, ce qui discrimine les rires selon les différents sens dont ils peuvent être chargés.

L'intérêt scientifique pour la manifestation du sourire a permis d'en donner une description physiologique simplifiée qui ne retient que le mouvement de retroussement et le mouvement latéral des coins de la bouche, sous l'action du grand zygomatique comme muscle principal, associée à l'action plus ou moins marquée de muscles moins importants comme le petit zygomatique, le

buccinateur, le risorius et le caninus (Ekman et Friesen, 1982; Ekman, Friesen et Ancoli, 1980, cités dans LaFrance, 1983). Provine (2000), Smadja (1993), Van Hoof (1972, cité dans LaFrance, 1983) et Grant (1969, cité dans LaFrance, 1983) dressent quant à eux des listes de types de sourires et de rires qui permettent de comparer et de contraster ceux-ci afin de détecter lesquels sont réellement porteurs, lesquels sont feints, humoristiques, moqueurs, nerveux, amusés, suffisants, supérieurs, etc. Ces distinctions sont possibles en se référant à des traits faciaux précis que l'on peut associer avec meilleure assurance à la joie, au plaisir, à la gêne ou au mépris, mesurés par des outils comme le *Facial Action Coding System* (FACS) qui décrivent en des termes objectifs les mouvements faciaux. Selon LaFrance (1983), ce genre d'outil permet de détecter, entre autres choses, des mouvements d'abord concomitants, puis de mettre en évidence en départageant puis en recombinaison ces mimiques, la présence d'un mélange d'expressions émotives. Ces traitements précisent, jusqu'à un certain point, le sens et la portée de ces dernières, sachant qu'elles ne signalent pas de façon univoque la présence du plaisir, du comique ou de l'humour.

Plusieurs auteurs ont relevé la grande variété des causes du rire, et du sens qu'il prend par le fait même. Koestler (1965) soulignait à cet égard la possibilité de rire pour des raisons sociales, ce qui retirait au rire une grande part de sa spontanéité. Monro (1951) et Giles et Oxford (1970) ont dressé des listes de plusieurs causes de rire qui, mis à part les rires particuliers liés au chatouillement et à l'emploi de gaz hilarant, n'ont que peu à voir avec l'humour, ni même le comique. C'est le cas par exemple du rire social, de dérision, de jeu, de victoire, d'humour certes mais aussi du rire d'imitation, du rire d'ignorance, du rire de nervosité et d'anxiété, de défense ou d'excuse. Cette polysémie du rire confirme que l'essence du rire n'est ni simple, ni commodément réductible à la seule description de ses composantes anatomiques. Impossible dès lors d'associer exclusivement le rire avec l'humour. Il n'en demeure pas moins que tout rire se signale par des manifestations physiques externes (éclat sonore du rire, bouche ouverte, respiration courte, etc.) qui se répercutent à l'interne, ce qui implique que même sans humour, même sans comique, une physiologie du rire existe, c'est-à-dire que tout rire exerce des fonctions sur l'organisme. C'est cet aspect que nous allons maintenant développer.

#### **6.2.2.2 La dimension physiologique du rire : de l'externe à l'interne**

Les répercussions organiques internes du rire sont importantes. Rubinstein (1998) associe cet ensemble de réactions à une « machine, » la « machine à rire » c'est-à-dire un phénomène réflexe complexe qui entraîne une « réponse physique involontaire à une stimulation, [...qui] mobilise de nombreux systèmes physiologiques » (p. 40), musculaire, respiratoire et neuro-hormonal pour nommer les plus importants. Que ce soit en observant le rythme cardiaque, la réponse galvanique cutanée, la tension musculaire, les changements respiratoires ou les changements dans l'émission des

ondes cérébrales, la notion d'énergie habituellement présente pour apprécier la dimension physiologique du rire et de l'humour.

Le passage de l'appréciation humoristique à la manifestation anatomique du rire fait l'objet de plusieurs interpellations. Recourant à une métaphore pour expliquer les caractéristiques du rire et de l'humour, Koestler (1965) déclare que « [s]i le raisonnement est capable d'osciller rapidement d'une matrice (d'interprétation) à une autre, les émotions ne peuvent pas accompagner cette acrobatie; [...] elles s'en séparent et tombent en gouttes de rire » (p. 42). Le rire comme émotion fait partie des émotions « agresso-défensives, » ainsi nommées par Koestler pour leurs propriétés physiologiques sur l'organisme : augmentation de la sécrétion surrénale, élévation de la glycémie, accélération cardiaque, accélération de la coagulation sanguine, altération respiratoire, inhibition de l'activité digestive, modifications de la résistance électrique de l'épiderme, transpiration, « chair de poule, » dilatation de pupilles, tension musculaire, tremblements, etc. (p. 42). Mis en état d'alerte par une appréciation non conventionnelle et bisociative (sic, Koestler) de la réalité, l'organisme produit non seulement un surplus d'énergie pour s'accommoder de la situation, mais abaisse aussi le seuil de ses réponses motrices et augmente l'excitabilité des muscles par des impulsions nerveuses. Koestler qualifie de « violents » les mouvements du rire « afin de se débarrasser, utilement ou non, des effets physiologiques générés par l'émotion elle-même » (p. 43).

Pour expliquer comment une simple émotion mobilise à ce point les ressources de l'organisme, alors que la charge émotive liée au rire demeure somme toute fort légère, que « l'ombre de malice ou de lubricité que suscite une plaisanterie ne devrait pas mettre en branle l'encombrante machinerie adrénalo-sympathique, » Koestler propose une explication en remontant le Temps, jusqu'à l'Ancêtre et ses réflexes de défense :

L'anachronisme de nos réponses autonomes à des stimuli qui conservent l'écho très affaibli de situations qui furent menaçantes ou prometteuses dans le lointain passé de l'espèce : elles ont eu jadis un sens biologique, même si elles n'en n'ont plus. Ces réactions ont des millénaires de retard sur des conditions dans lesquelles nous vivons [...] J'appellerais volontiers ces réponses instinctives et anachroniques des *exagérations de l'organisme*. Il est remarquable qu'elles peuvent être déclenchées par certains stimuli à des doses infimes, quasi homéopathiques. (p. 44)

Bien que Koestler ne développe pas l'explication du passé lointain de l'espèce, la porte est ouverte pour apprécier brièvement la phylogénèse du rire, c'est-à-dire l'étude de cette manifestation dans le contexte d'une évolution naturelle des mimiques faciales chez différentes espèces. Les avenues de réflexion offertes par la phylogénétique renseignent sur les mécanismes physiques généraux et spécifiques dans la perspective des origines et de l'évolution du rire. Les études (Smadja,

1993, Provine, 2000) montrent que nous partageons certes avec les grands singes des mimiques apparentées mais que les rires de chacune des espèces diffèrent à bien des égards.<sup>64</sup>

### 6.2.2.3 Les niveaux principaux de la physiologie du rire et de l'humour : état de la question

Pour présenter ici l'état de la question, nous nous inspirerons des travaux du neurophysiologiste Henri Rubinstein (1998). La physiologie du rire s'organise autour de trois niveaux principaux: les deux premiers, musculaire et respiratoire, sont des niveaux extériorisés alors que le troisième, le niveau neuro-hormonal est intériorisé, et de loin le plus complexe puisque c'est à ce niveau qu'interviennent le cortex, le système cérébral des émotions ou système limbique, les médiateurs chimiques du système nerveux, la motricité réflexe ainsi que le système nerveux autonome ou « végétatif, » souvent mentionné sous le nom de système sympathique et para sympathique, systèmes qui échappent par ailleurs à l'emprise de la conscience.

Au niveau musculaire, le rire met en jeu un grand nombre de muscles, des petits muscles du visage à ceux du larynx; des muscles respiratoires et du diaphragme aux plus grands muscles abdominaux et à ceux des membres. La mécanique du rire est souvent comparé à une onde qui se transmet d'un muscle à un autre jusqu'à concerner l'ensemble de la musculature.<sup>65</sup> Parallèlement à ses effets sur les muscles volontaires, le rire entraîne des modifications physiologiques qui sollicitent des muscles involontaires. C'est ici qu'on constate que le rythme cardiaque s'élève puis diminue de façon durable, que les muscles des artères se relâchent et augmentent le calibre des vaisseaux, ce qui a pour effet d'abaisser la pression sanguine. Les bronches s'ouvrent plus largement et augmentent la ventilation pulmonaire en mobilisant l'air de réserve qui, dans les circonstances habituelles, n'est pas renouvelé et stagne dans les poumons. Cette augmentation a des effets positifs sur diverses fonctions des poumons<sup>66</sup>, notamment dans l'oxygénation du sang et l'expulsion des déchets toxiques produits par le métabolisme. Les effets bénéfiques des fonctions musculaires et respiratoires du rire ne font pas

<sup>64</sup> Smadja (1993) affirme quant à lui qu'il est « tout à fait permis de poser l'existence d'une homologie 'ontogénétique précoce' qui constitue un argument de poids confortant la thèse d'une homologie contextuelle (jeu) s'ajoutant à l'homologie comportementale » (p. 47). Nous renvoyons le lecteur aux travaux de McGhee (1979), de Smadja (1993) et de Provine (2000) sur cette question.

<sup>65</sup> « Le rire se manifeste notamment par le relâchement des muscles de la mastication, le masséter et le temporal : les mâchoires s'entrouvrent. Les muscles intercostaux, en soulevant le thorax, provoquent une profonde inspiration. Elle est suivie des contractions courtes et spasmodiques des muscles accessoires de la respiration et du diaphragme. Toute la cage thoracique est alors mobilisée pour expulser l'air des poumons. En traversant le larynx, ce dernier produit une vocalise rendue caractéristique par la contraction saccadée des cordes vocales et des muscles laryngés. Enfin, à force de rire, c'est toute la musculature striée des membres qui a tendance à se détendre, le rieur est obligé de s'asseoir. Les muscles du cou et de l'épaule, tels les trapèzes et les sterno-cléido-mastoïdiens, se contractent et se relâchent brutalement, les épaules sursautent, la tête dodeline. » (Rubinstein, 1998, p. 42)

<sup>66</sup> « Le rire multiplie par trois la circulation d'air à l'intérieur des poumons. Les lipides sont alors fixés et détruits en plus grande quantité dans les alvéoles pulmonaires tandis que l'acide lactique, ce déchet du travail musculaire et responsable des crampes est éliminé plus efficacement. Les métabolismes du glucose et du calcium s'accroissent. Parallèlement, l'activité des cellules endothéliales tapissant les vaisseaux sanguins des alvéoles est intensifiée : les corps étrangers présents dans le sang sont éliminés avec plus de vigueur. L'augmentation de l'afflux d'air dans les poumons provoque enfin l'inflation du nombre de bactéries à l'intérieur des alvéoles. Elles seront combattues par les globules blancs, macrophages et lymphocytes T, renforçant ainsi l'état d'alerte général du système immunitaire. » (Rubinstein, 1998, p. 45)

de doute pour Rubinstein. Puisque le rire active si puissamment les muscles, il se présente comme un « véritable jogging stationnaire, » doux et modéré, parfaitement convenable même pour ceux qui détestent la gymnastique! (Rubinstein, 1998, p. 42) Par ses effets bénéfiques sur la respiration, le rire peut devenir un moyen agréable de réaliser « naturellement » des exercices utiles qui, comme toutes les techniques de contrôle du souffle, influencent favorablement la santé. Ainsi, grâce au brassage des viscères par les muscles abdominaux et thoraciques, grâce aussi à la dépuración de l'organisme par l'oxygène, les fonctions intestinales et hépatiques sont améliorées, l'appareil cardio-vasculaire se régularise. Rubinstein avance même que le rendement intellectuel augmente et que les insomnies diminuent.

Ces dernières retombées sont redevables du fonctionnement et des effets du rire sur le niveau neuro-hormonal<sup>67</sup> de l'organisme. Parce que le rire libère des neurotransmetteurs qui mettent l'organisme en état d'alerte (catécholamines), il aide à combattre les phénomènes inflammatoires et augmente la production d'endorphines qui, à leur tour, agissent sur la douleur, diminuent l'anxiété et régularisent l'humeur. Il est avancé que l'état d'alerte, lié à la production accrue de ces catécholamines, renforce l'attention, les possibilités intellectuelles et la vitesse d'exécution des tâches. Le rire comme stimulant psychique est considéré par Rubinstein comme « une véritable désintoxication morale aussi bien que physique » qui aide à combattre la dépression, les inquiétudes et les angoisses de la vie quotidienne. Enfin, du fait qu'il active durablement le système végétatif parasympathique, le rire est normalement suivi d'une longue période au cours de laquelle s'effectue de façon évidente la réduction des effets nocifs du stress.

Si ces descriptions mettent en évidence plusieurs retombées physiologiques positives suite au rire, il reste à considérer les études qui ont porté sur les effets du lien entre l'excitation et l'humeur cette fois. Ainsi, l'augmentation de l'activité du système végétatif sympathique en présence de l'humeur est confirmée dans les études de Averill (1969), Levi (1965) et Sternbach (1962), comme le rappelle McGhee (1983, p. 88). Cet auteur y voit en quelque sorte une confirmation des résultats de l'étude classique de Schachter et Wheeler (1962) dans laquelle on avait trouvé que la stimulation positive (artificielle à l'aide d'épinéphrine) avait significativement contribué à l'augmentation du jugement d'amusement d'un film alors qu'une stimulation négative (artificielle à l'aide d'un tranquillisant) avait eu l'effet inverse. McGhee (1983, p. 16) renvoie aussi aux recherches qui mettent

---

<sup>67</sup> « Un stimulus psychologique, sensoriel ou chimique excite le cortex du gyrus frontal supérieur, centre présumé du rire. Celui-ci juge du comique de la situation et, relayé par le système limbique, siège des émotions, déclenche par le biais des centres moteurs sous-corticaux (noyaux gris ventraux, thalamus et hypothalamus) le réflexe mécanique du rire et son pendant neurovégétatif : c'est l'arc réflexe du rire. Divers neurotransmetteurs sont plus ou moins impliqués lors de ce réflexe : l'acétylcholine pour les mouvements simples, la dopamine (sécritée par les neurones de la substance noire) pour les gestes compliqués et l'impression plaisante, le Gaba (acide  $\gamma$ -amino butyrique) pour l'inhibition des mouvements anormaux, la sérotonine (sécritée par les neurones de la substance réticulée) pour le contrôle de l'humeur, et la noradrénaline (sécritée par les neurones du *Locus coeruleus*) pour celui de l'éveil cérébral. Enfin, la sécrétion accrue d'endorphine et d'enképhaline dans le système limbique et l'hypothalamus module l'effet de toutes ces molécules. » (Rubinstein, 1998, p. 44)

en évidence une augmentation du rythme cardiaque lors d'un épisode humoristique (Spencer, 1860; Martin, 1905; Averill, 1969; Jones et Harris, 1971; Langevin et Day, 1972; Goldstein, Harman, McGhee et Karasik, 1975; Godkewitsch, 1976). Il rappelle également les recherches de Godkewitsch (1976) et de Langevin et Day (1972) établissant une relation positive entre l'évaluation d'amusement et le rythme cardiaque maximum enregistré durant la présentation du matériel humoristique. Godkewitsch (1976) toujours d'après McGhee (1983) n'a cependant pas trouvé d'évidence significative entre la réduction du rythme cardiaque après le point risible et l'évaluation d'amusement. Plusieurs recherches constatent lors d'un moment jugé humoristique une augmentation de la conductivité cutanée (Averill, 1969; Langevin et Day, 1972; Goldstein, Harman, McGhee et Karasik, 1975; Godkewitsch, 1976); une augmentation de la tension musculaire (Spencer 1860; Chapman 1973, 1976); une modification de la fonction respiratoire (Spencer 1860; Lloyd 1938; Fry et Stoft 1971; Svebak 1975, 1977) ainsi que des changements caractéristiques de l'activité cérébrale enregistrée par électroencéphalogramme (Svebak, 1977). Le fait d'avoir la preuve de changements physiologiques réels, non seulement significatifs mais influents n'explique toutefois pas le lien entre ces changements physiologiques et le plaisir ressenti. Il faut pour cela se pencher sur l'origine de cette émotion, la mise en acte humoristique, un champ de recherche difficile de par la nature subjective et individuelle de tout rire ou prise d'humour. Certains s'y sont quand même risqués et ont trouvé l'explication suivante : le plaisir du rire et de l'humour s'explique par la qualité de la blague, de la provocation de départ envers le jugement de drôlerie à l'amusement qui s'ensuit (Godkewitsch, 1976, cité dans McGhee, 1983). La drôlerie serait même plus associée au sujet qu'à la qualité de livraison, qui demeure malgré tout un des facteurs importants à cet égard. Les sujets prisés varient mais tous activent des amusements et des appréciations de drôlerie diverses, mesurables et relevées par Chapman (1972, cité dans McGhee, 1983) qui a ainsi confirmé la thèse de la disposition existante. Cantor, Bryant et Zillman (1974, cités dans McGhee, 1983) ont de leur côté étudié les circonstances influentes pour trouver que cette évaluation est indépendante des manifestations physiologiques elles-mêmes et que c'est l'état d'esprit du rieur, sa sensibilité à certains sujets, ses capacités de décoder le contenu de ce qui fait rire ainsi que les circonstances qui jouent un plus grand rôle. Comme les circonstances changent, le rire n'explique pas complètement ce qui motive l'évaluation. Le rire n'est donc pas une émotion univoque constante, comme le montrent les études sur la localisation cérébrale de l'énergie physiologique déployée.

Les études sur la localisation cérébrale du rire et de l'humour par mesure de l'activité électrique émise dans différentes zones du cerveau, ou cessant de l'être lors de lésions cérébrales montrent que le rire spontané a son siège dans l'hémisphère droit, une localisation qui confère au rire naturel le statut d'émotion positive. L'étude de Bick (1989) sur les dominances et la cohérence du cerveau à l'aide d'une cartographie cérébrale des différents types d'ondes émises dans le cas de rires spontanés et de rires sur commande font aussi apparaître que dans le cas du rire forcé, qui nécessite

une appréciation rationnelle du cerveau, c'est plutôt du côté de la région latérale-occipitale gauche qu'on relève de l'activité. Ce type de rire selon Bick, « *has nothing to do with the healthy, liberating species of laughter* » (p. 38). Sans compter que les ondes produites et relevées étaient négatives, c'est-à-dire qu'elles activaient la zone frontale gauche du cerveau, connue pour être le locus des sentiments négatifs, « *something very much in the nature of a conflict* » (p. 39). Les rires de politesse par exemple montrent un type de stress d'une personne « *constantly preoccupied with demanding -not to say tormenting- rational thought processes [...] a condition that can obviously have a detrimental effect on the whole organism* » (p. 39).

En revanche, quand l'activité est marquée dans l'hémisphère droit, le rire active une émotion associée à un soulagement ou une libération d'énergie, une autre façon de répondre à une confrontation, de nature positive en raison des stimuli eux-mêmes. Bick (1989), comme avant lui Grotjahn (1974) et Ornstein et Sobel (1988) qualifient en effet une activité dans cette zone cérébrale de « *source of major healing processes that can extend as far as immunization* » (p. 40). Il est donc clair pour Bick que seul le rire qui active la zone droite du cerveau peut être considéré comme libérateur, et non pas n'importe quelle sorte de rire comme on le croit communément. Il ne faut toutefois pas prendre libérateur de stress comme synonyme de bonheur ou de joie. En effet, les études de Svebak (1982) montrent que le traitement du bonheur ou de la joie (*happiness*) diffère du traitement du rire et de l'humour. Svebak trouve que l'activité en présence de l'humour est plutôt équilibrée, « *a typical coordination of otherwise separate processes [...] that seem to reflect the two functional modes attributed to each of the hemispheres* » (cité dans McGhee, 1983) comme dans la résolution de problème. Dans l'étude de Kutas et Hillyard (1980, citée dans McGhee, 1983), cette résolution de problème est présente dans un des matériaux populaires pour monter un épisode humoristique soit l'introduction de mots ou de stimuli verbaux inattendus. Cet élément provoquait chez les sujets des ondes positives et négatives, selon les circonstances sémantiques elles-mêmes:

*Unexpected or surprising stimuli are typically followed, after some 300 to 600 msec, by positive ERP (event related brain-potential) component known as the P300. While physically deviant « large » ending-words were followed by positive waves, semantically deviant ending-words were followed by negative brain waves. These were also found to be stronger after extreme semantic mismatches than after moderate ones. They [Kutas and Hillyard] concluded that these negative waves appear to « reflect the interruption of ongoing sentence processing by a semantically inappropriate word and the need to reprocess or give a second look when people seek to extract meaning from senseless sentences. (p. 19)*

Ainsi, dans le discours humoristique, l'énergie physiologique s'intensifie en relation avec un traitement cognitif de l'architecture du propos humoristique, dans un va-et-vient entre les hémisphères dans le processus du traitement du matériau lui-même. Dans le cas du rire, l'activité est plus marquée dans la zone droite du cerveau, confirmant d'abord une manifestation émotionnelle, ce qui n'empêche pas d'observer dans certaines circonstances, une alternance ou déplacement de

l'activité cérébrale d'une zone à une autre, un signal qu'il convient toutefois d'associer à une frustration et une difficulté. Cet état de fait pose l'évidence du rire comme signal d'autre chose qu'un affect positif, comme on le pense généralement en sa présence. Enfin, les conditions périphériques à la blague ou à l'épisode humoristique se répercutent sur l'appréciation de plaisir et le jugement de drôlerie du fait qu'il n'y a pas toujours plaisir à arriver à comprendre, et que le fait de ne pas comprendre frustre le récepteur.

Ce qui demeure toujours cependant, ce sont les retombées physiologiques elles-mêmes, dans le rire surtout mais aussi dans l'humour. Si ce qui les motive dépasse l'explication neurophysiologique, si sous le rire il y a plus que seulement le plaisir ou l'amusement, le rire et l'humour sont toujours des activateurs d'énergie et à ce titre, ils se répercutent sur le corps humain. Est-il physiologiquement bon de rire? Est-il physiologiquement bon de faire de l'humour? La réponse semble laisser peu de doute si l'on se fie aux savoirs actuels sur le sujet.

### **6.2.3 Conclusion sur la dimension physiologique du rire et de l'humour**

Selon McGhee (1983), le rire, un état d'excitation émotive accrue est une façon de traduire dans une activité physique l'activité cognitive humoristique. Autant, dans une situation de danger, l'être humain se lance dans la mêlée ou fuit tout simplement la scène, autant, dans le cas du rire, conformément à la loi primaire de l'équilibre ou homéostasie, ce comportement sert à rétablir un équilibre « normal » d'énergie dans un organisme dont l'esprit vient de résoudre cognitivement une impasse, de saisir une incongruité dans l'environnement, la situation ou l'individu même, créant ainsi un surplus d'énergie dans l'organisme. Le rire est alors l'effort ou la réaction manifeste d'un corps qui se débarrasse d'un trop plein dont il ne sait que faire en l'état naturel. Et le rire de l'hémisphère gauche active autant que l'hémisphère droit des réponses physiologiques qui soulagent et libèrent d'un trop plein, c'est-à-dire qu'un rire de nervosité contribue lui aussi à réguler la tension, dans une forme de « jogging stationnaire » selon Rubinstein (1998).

Il semble donc que tout rire présente des avantages physiques pour le rieur, même s'il est émis pour des raisons autres que l'amusement et le plaisir, mais ce sont là des scénarios qui n'ont pas donné lieu à beaucoup de recherche. Des limites deviennent apparentes, particulièrement pour ceux qui considèrent le rire comme une manifestation relativement homogène et univoque ou pour ceux qui cherchent à établir des liens clairs entre le rire, le plaisir et l'humour. Il est clair cependant qu'un rire émis suite à la présentation de blagues ou de situations humoristiques est soumis à un ensemble de facteurs liés soit à l'état d'esprit du rieur, soit à l'énergie cognitive à déployer pour interpréter ce qui doit faire rire. Il ne faut pas non plus négliger de prendre en considération le fait que toute interprétation par le rieur du processus qui l'anime lors d'un épisode humoristique dépouille ce même épisode d'une part significative de ce qui en constitue l'essence, en plus de diminuer la production du

rire, voire forcer le rire. Or sur le rire forcé, les recherches sont claires : son impact général est négatif, même s'il demeure initiateur d'une réaction physiologique salutaire.

À l'occasion d'un rire, l'ensemble des réactions physiologiques significatives, en mobilisant une somme d'énergie considérable, profite à l'organisme, et ce de plusieurs façons. Ce sont ces animations du corps qui font du rire un allié prophylactique dans la lutte contre les malaises liés au stress notamment. Cette mobilisation d'énergie absorbe, du moins temporairement, les centres opératoires de l'organisme tout entier, y compris au niveau de l'activité cérébrale, même si les recherches en l'état ne sont pas parvenues ici à des preuves irréfutables. Les recherches en physiologie et neurophysiologie du rire brossent un portrait clair d'une chaîne physiologique animée par tout rire et cette dimension physiologique se pose comme une dimension importante de la compréhension globale du rire et de l'humour. Puisque le caractère manifeste du rire fait en sorte qu'il est impossible à ignorer, il n'est pas non plus possible de faire abstraction de ses retombées physiologiques directes. Reste à savoir maintenant comme ces répercussions physiologiques se combinent avec une appréciation du fonctionnement physiologique opérant lors de l'apprentissage d'une LS, comment s'activent un corps et un cerveau d'apprenant dans cette situation, et ce qu'il advient de ces caractéristiques quand elles sont combinées aux répercussions physiologiques du rire ou de l'humour.

### **6.3 La dimension physiologique en langue seconde**

De l'avis de Bogaards (1991), les recherches qui étudient spécifiquement la dimension physiologique en jeu dans l'apprentissage d'une langue seconde n'offrent qu'un intérêt marginal pour la discipline de la didactique des langues en raison de la difficulté d'apprécier la valeur des expériences et des arguments médicaux ou para-médicaux (p. 78). L'hermétisme du langage réduit l'accessibilité des résultats. De plus, les résultats même de ces recherches sont souvent contradictoires. Enfin, il y a de si nombreuses dimensions autres que physiologiques, à plus forte raison neurophysiologiques, à prendre en considération dans l'apprentissage d'une LS que ce qui n'est pas « visible à l'oeil nu » passe au second plan des priorités dans cette discipline. Pour contourner cette difficulté, nous avons choisi de nous appuyer sur Larsen-Freeman et Long (1997), Ellis (1997) et MacWhinney (2001); leurs travaux se situent dans les champs autant de la didactique des langues secondes que de la neurologie et de la neurolinguistique. Nous faisons une place à Schumann (1999) qui retient la notion de plaisir comme un facteur physiologique important dans l'apprentissage d'une LS. Nous tentons enfin de joindre les connaissances physiologiques de l'ALS aux connaissances du même ordre sur le rire ou l'humour.

Nous commençons toutefois cette section par un bref rappel sur l'anxiété et ses effets physiologiques théoriques sur l'apprenant de langue seconde. Bien qu'aucune recherche

spécifiquement en physiologie n'ait porté sur l'anxiété manifeste en langue seconde, l'existence même de cet état est clairement démontrée même si les résultats des études sur ses effets sont mixtes (MacIntyre et Gardner, 1991; Horwitz, Horwitz et Cope, 1986; Horwitz, 1986; Young, 1986; Gardner, Moorcroft et MacIntyre, 1987; Parkinson et Howell-Richardson, 1990; Ely, 1986, les cinq dernières études étant par ailleurs citées dans Ellis, 1997, p. 483).

### 6.3.1 L'apprentissage d'une langue seconde : signaux physiques

Comme praticienne en enseignement d'une LS, notre expérience nous a permis de constater des « signes » ou symptômes physiques dont on pourrait, au premier abord, dire qu'ils attestent de la difficulté d'apprendre une langue seconde. Ces manifestations, qui surviennent généralement en dehors du contrôle des apprenants, entravent pour plusieurs le processus d'apprentissage. Ces « signes » ou symptômes, sont particulièrement observables lors d'exposés publics ou dans des situations d'intervention en langue seconde en temps réel. Il est en effet fréquent d'observer chez les apprenants les signes suivants : le visage rougit, la voix se serre, la parole bégaye, les mains s'agitent (les pieds ou le corps tout entier parfois), les tics embarrassent le propos, etc. Les études de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) et celles de MacIntyre et Gardner (1991) sur l'existence d'une anxiété débilite pour l'apprentissage de la langue seconde ont exposé les symptômes suivants :

*foreign language learner experience apprehension, worry, even dread. They have difficulty concentrating, become forgetful, sweat, and have palpitations. They exhibit avoidance behavior such as missing classes [...] difficulty in speaking in class, [...] in discriminating sounds and structures of a target language message, [...] in grasping the content of the message [...] and have often no idea of what the teacher is saying in extended target language utterances. (Horwitz et al., 1986, p. 126)*

MacIntyre et Gardner (1991) exposent « *disruption in concentration and in the initial processing of linguistic stimuli at the input stage [thus making] less information to be available in short term memory [...also] less capacity of recall from long-term memory at the output stage* » (p. 529). Toutes ces manifestations physiques attestent d'un état de tension. Dans ces conditions, l'organisme réagit à ce qu'il considère comme une agression, souligne Calvino (2003). Bien que le « stress » associé à la difficulté de se retrouver devant une classe pour une présentation orale en langue seconde se compare faiblement avec le véritable état de stress (traumatisme physique violent, agression microbienne, attaque par un prédateur), l'organisme anxieux se mobilise, il se défend. L'ensemble des processus de défense de nature physiologique et psychique mis en jeu par un individu pour faire face à un facteur extérieur perçu comme « stressant » dépend de l'histoire personnelle de l'individu mais de tels comportements chez les apprenants de langue anxieux entraînent nécessairement une activité physiologique qui reflète l'état déstabilisé du milieu intérieur et certaines

de ces réactions sont lourdes de conséquences<sup>68</sup> pour l'apprenant. On aime penser que ces réactions sont exceptionnelles et que, plus encore que ces mécanismes physiologiques de défense, d'autres mécanismes s'activent pour soutenir l'apprentissage d'une langue seconde dont une stimulation plus directe des centres neuronaux impliqués en langue seconde et l'impact physiologique du plaisir.

### 6.3.2 L'apprentissage d'une langue seconde : considérations neurophysiologiques

En plus de localiser les zones cérébrales du langage et celles plus particulières de la LS, la neurophysiologie se penche sur la notion de plasticité et ses répercussions plus directes de stimulations cérébrales sur l'ALS. Notre présentation s'appuie sur les commentaires de quelques spécialistes en langue seconde dont Larsen-Freeman et Long (1997), Ellis (1997), Stern (1987) ainsi que Bogaards (1991). Nous mentionnons spécifiquement leur contribution pour autant que, sur le plan neurophysiologique, ces chercheurs éclairent un aspect différent ou qu'il y ait eu mention ou association avec le rire ou l'humour. Ensuite nous abordons la dimension physiologique du plaisir et la transposition de cette composante par le biais du rire ou de l'humour dans une situation d'ALS. Nous terminons en commentant le lien entre la popularité du rire, le plaisir et la langue seconde, constatant que là où le plaisir est en jeu, le rire est non seulement populaire mais souhaité pour ce qu'il ajoute à la motivation, au soutien de l'effort, tout en stimulant les retombées d'une forme particulière, humoristique ou comique, du discours.

#### 6.3.2.1 La neurophysiologie en langue seconde et la contribution du rire et de l'humour

Les manifestations cérébrales aident à comprendre l'acquisition d'une langue seconde. MacWhinney (2001) rappelle en quelques phrases le fonctionnement par connexion du cerveau humain :

*The human brain is basically a huge collection of neurons. These neurons are connected through axons. When a neuron fires, it passes activation or inhibition along these axons and across synapses to all the other neurons with which it is connected. This passing of information occurs in an all-or-none fashion. There is no method for passing symbols down axons and across synapses. Brain waves cannot be used to transmit abstract objects such as phrases structures. Rather, it appears that the brain relies on a type of computation that emphasizes patterns of connectivity and activation. (p. 80)*

MacWhinney poursuit en précisant que les tenants d'une approche connexionniste du cerveau abordent le traitement qui s'y effectue en termes d'interactions et de connexion plutôt que selon une stricte modularité et séparation. Dans une approche connexionniste, il existe certes des types de

---

<sup>68</sup> Calvino (2003) décrit une des réactions physiologiques d'un organisme en état de stress qui s'adapte à son environnement. Il qualifie la réaction des fonctions des capsules surrénales de « quelque peu manichéenne » : « ...une glande double qui résume sa dualité : au centre, la médullosurrénale, glande de l'agression, du combat ou de la fuite; à la périphérie, la corticosurrénale, glande de la soumission et de la résignation [...] le cortisol secrété par la corticosurrénale est la conséquence de l'incapacité de l'individu à répondre rapidement à une agression [...] dans un tel contexte d'inhibition de l'action, le stress se caractériserait par l'incapacité d'agir. » (p. 191).

modules mais ces modules sont émergents et perméables plutôt qu'innés et encapsulés. La nature interconnectée du cerveau est de la plus haute importance quand on cherche à expliquer l'acquisition d'une langue seconde qui doit composer avec un cerveau qui transfère de l'information entre des modules émergents. Quand on apprend une langue seconde, le plus haut lieu de transfert se trouve entre la langue première (L1) et la langue seconde (LS). Ces transferts interviennent à plusieurs niveaux : lexical, phonatoire, grammatical, syntaxique, interprétatif.

Les connaissances actuelles du cerveau et de son fonctionnement montrent également qu'au fur et à mesure que le développement du cerveau progresse de l'enfance à l'adolescence, quelques zones de cet organe perdent leur plasticité et leurs capacités à apprendre des formes radicalement neuves comme c'est le cas pour une autre langue. Le déclin de la plasticité<sup>69</sup> chez les apprenants adultes expliquerait leurs difficultés à apprendre une autre langue, la stagnation voire la fossilisation. Outre la question de plasticité, on reconnaît que d'autres facteurs neurologiques interviennent dans la facilité d'apprendre une LS. Ainsi, Larsen-Freeman et Long (1997) mentionnent Scovel (1988) et ses travaux sur la vitesse accrue de croissance du cerveau en comparaison aux autres parties du corps, ce qui entraîne une production accentuée de neurotransmetteurs, la prolifération des circuits neuronaux dans le cortex cérébral et l'accélération de la transmission synaptique. Pour d'autres chercheurs, il ne s'agirait que d'un processus de maturation de rythme différent (Walsh et Diller, 1981 cités dans Larsen-Freeman et Long, p. 164). Si la question est encore en débat sur le lien entre des changements neurophysiologiques et des changements directement liés à l'ALS (Whitaker, Bud et Leventer, 1981, cités dans Larsen-Freeman et Long, p. 166), il est connu que la résolution des problèmes causés par l'engagement et le parasitisme taxe de façon importante le processus de traitement neuronal. MacWhinney (2001) rappelle à cet égard l'utilisation des « *functional neural circuits* » qui supportent des opérations d'apprentissage comme la répétition, le monitoring, l'imagerie mentale, le renforcement de façon à permettre à un apprenant adulte de garder le contact avec des pièces importantes de l'intrant. Celles-ci peuvent être employées pour corriger les problèmes de transfert négatif et de parasitisme. Enfin, il ne faut pas oublier le traitement neural impliqué dans l'interprétation même d'une phrase et les demandes qui s'ensuivent sur la mémoire de travail ainsi que sur le traitement cognitif d'une forme de représentation conceptuelle.

*This process begins with the identification of a starting point or perspective from which the entire clause can be interpreted.[...] As a few elements come in, they are linked up to the starting point [forming links between words that] involve more than the simple positional relation of two words.*

---

<sup>69</sup> « *These findings can be understood in terms of the theory of neural commitment. Even during infancy, areas involved in auditory processing and motor control are under intense pressure towards neural 'commitment.' Once a local neural area has been committed, it then begins to accept input data which lead toward a fine-tuning of the activation weights governing processing. If a second language is then to be imposed upon this pre-existing neural structure, it would directly interfere with the established set of weights. In fact, the parasitic nature of second language learning blocks any such 'catastrophic' interference of L2 onto L1. However, a full control over L2 requires the learner to reduce this parasitism and to automatize L2 processes apart from L1 processes.* » (MacWhinney, 2001, p. 87)

Aussi longtemps que la chaîne continue de fonctionner envers la représentation conceptuelle construite pour le traitement, le coût est nul pour la mise en mémoire. Mais, il arrive parfois que les éléments s'empilent d'une façon qui excède les capacités de l'apprenant. La suite de l'opération de représentation conceptuelle devient opaque et confond l'apprenant dans son interprétation (MacWhinney, 2001, p. 89).

Il arrive que l'on associe la difficulté d'apprendre une LS avec la quantité d'intrants reçue par des adultes mais les études ont montré que ces derniers recevaient autant sinon plus d'intrants en raison surtout de leurs capacités cognitives non seulement plus complexes mais aussi différentes de celles des enfants. Larsen-Freeman fait toutefois remarquer que ces positions sont hautement spéculatives compte tenu des difficultés de mesurer avec précision et fiabilité ces aspects selon les critères en vigueur en neurophysiologie. Or, des adultes réussissent à apprendre une langue seconde et des enfants oublient une langue seconde apprise en jeune âge. Comment expliquer les différences entre adulte et enfant autrement que par des particularités « biologiques, » même si, comme le soulignent Larsen-Freeman et Long (p. 166), l'absence d'évidence empirique d'un lien entre des changements neurologiques et des changements dans les habiletés à apprendre une LS signale peut-être plus la rareté ou la difficulté des recherches dans ce domaine que l'absence des évidences elles-mêmes.

Rappelons aussi que les mécanismes cérébraux opèrent à plusieurs niveaux dont celui qui assure, par des mécanismes de programmation neurophysiologique, la coordination neuromusculaire. Cette coordination musculaire appartient à l'ordre de fonctionnement cérébral inférieur des circuits macro-neuronaux. Les fonctions d'ordre supérieur telles les relations sémantiques et le vocabulaire dépendent quant à eux de circuits neuronaux qui mûrissent plus tardivement. Il est donc nécessaire que l'individu ait atteint le stade des opérations formelles pour formuler des hypothèses abstraites. Il est donc évident, comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la dimension cognitive, que les mécanismes cognitifs de traitement de l'information activés dans une situation d'ALS font intensément appel à la mémoire, aux opérations cognitives de décodage et aux mécanismes d'expression, pour ne nommer que ceux-là. Toutes ces opérations supposent des efforts importants non seulement en raison de l'état incomplet des moyens langagiers, mais en raison du traitement neuronal important activé pour comprendre et produire, dans une langue seconde, des « données » ou énoncés langagiers qui, chez l'adulte du moins, sont traités automatiquement dans sa langue première.

On constate que le chantier cérébral opère de façon très chargée pour apprendre à s'exprimer en langue seconde. Comment alors y ajouter des opérations qui provoquent le rire ou génère de l'humour? Pour avancer qu'il y a surcharge d'activité neuronale quand on ajoute le rire et l'humour à l'ALS, il faudrait que l'un empêche l'autre, ou que l'un nuise à l'autre. Qu'en présence du rire, il n'y ait pas d'apprentissage ou que ce dernier soit contrarié, qu'en présence d'un apprentissage de LS, le

rire ne soit pas présent, que l'humour soit inhibé. Or, ce n'est pas ce que l'on constate dans les classes (Langellier, 1997, classe de biologie; Nordon, 1997, classe de maths; Deunff, 1997, classe de sciences; Favre, 1997, classe de poésie), y compris les classes de langue seconde (Klein, 1997, manuel de langue; Guillon, 1997, classe de grammaire; Martin, 1997, humour exolingue; Medgyes, 2002, *132 activities using humour in the language classroom*). Comment expliquer que l'un n'empêche pas l'autre sinon par la stimulation cérébrale, voire physiologique, ajoutée par le rire et l'humour d'une part, et par le plaisir de rire et de faire de l'humour d'autre part?

L'idée que le plaisir, généralement associé au rire, favorise un état de bien-être chez l'apprenant est séduisante. De plus, l'apprenant se sent « anatomiquement » plus détendu et il bénéficie du temps d'arrêt présent et nécessaire à la récupération physiologique lors d'un bon épisode de rire. Si on ajoute à ce plaisir des opérations de nature cognitive, comme dans le cas de l'humour, on introduit alors dans l'équation un autre type d'énergie, celle qui est produite par des fonctions supérieures du cerveau (décodage du sens, raffinement et précision de la communication humoristique). Cette augmentation et cette diversification de l'intrant pourraient, théoriquement, contribuer à stimuler les capacités d'apprentissage de l'apprenant, l'animer dans ses progrès tout en le détendant dans ses efforts. Le fonctionnement neuro-hormonal de l'organisme riant entraîne une accélération physiologique générale : libération de neurotransmetteurs, production accrue de catécholamines qui alertent l'organisme, augmentation de la production d'endorphines qui agissent sur la zone qui contrôle le plaisir en diminuant spécifiquement toute perception de douleur. L'humeur s'en trouve régularisée et l'anxiété diminuée en raison du système végétatif parasympathique activé par le rire et ces effets sont présents même dans le cas de rires qui n'auraient pas de motif risible à proprement parler comme nous l'avons vu plus tôt.

Certaines recherches ont conclu, à cause de ces réactions organiques, à un impact sur l'attention et sur différentes facultés intellectuelles, en plus de jouer un rôle dans la vitesse d'exécution des tâches. Dans le cas où des facultés supérieures sont hautement sollicitées comme chez l'adulte qui apprend une LS, tout impact neuro-hormonal intensifiant ces facultés favoriserait, en théorie du moins, l'apprentissage en question. La question qui se pose ici porte sur les répercussions de l'incapacité de saisir un propos risible ou humoristique. Si les retombées physiologiques du rire sont présentes avec n'importe quel rire même forcé, en est-il de même pour les retombées intellectuelles? Ou n'assiste-t-on pas à une augmentation du niveau d'inconfort, une frustration de l'intellect, un ralentissement de la tâche? Ou encore, peut-on émettre l'hypothèse que l'état intérieur du rieur, même forcé, se trouve quand même stimulé par les neurotransmetteurs, catécholamines et autres endorphines, ce qui le conduit à contourner les difficultés associées au contexte d'ALS, à les ignorer, parce qu'il est pressé « physiologiquement » par les effets du rire à exécuter la tâche?

Finalement, on peut se demander si les répercussions strictement anatomiques du rire (respiration, rythme cardiaque, tension, etc.) ont un effet sur l'ALS. À notre connaissance, il n'existe pas de données anatomiques, ni physiologique portant spécifiquement sur l'apprentissage d'une LS, même ces états sont indirectement documentés (cf. 6.3.1). L'activation physiologique et anatomique provenant du rire entraîne sans doute des effets sur des manifestations négatives de l'organisme d'un apprenant en langue seconde, notamment en favorisant la détente, jusqu'à les faire disparaître éventuellement. Quant à l'impact du rire sur la mémoire, nous savons qu'il existe et qu'il est généralement plus souvent positif que négatif, surtout s'il fait l'objet d'une préparation en vue de l'associer directement au contenu d'apprentissage (Ziv, 1979). Le seul problème, c'est que l'humour n'est pas toujours planifié, et encore moins le rire, ce qui pose la question du contenu ultimement mis en mémoire lors de ces manifestations, en raison du peu de contrôle à cet égard. Provine (2000) a en effet montré que le rire porte en général sur n'importe quoi, ce qui peut vouloir dire, en théorie du moins, qu'en classe de langue seconde, comme dans n'importe quelle classe d'ailleurs, le fait de rire entraînerait la mise en mémoire de n'importe quoi, en lien ou sans lien avec la matière enseignée y compris la langue seconde, selon une appréciation strictement subjective. Mais les effets généraux du rire demeurent : le climat est amélioré, l'atmosphère est agréable, les participants sont plus éveillés, plus actifs et plus impliqués dans leurs tâches, ils sont plus satisfaits et plus détendus... Comme on reconnaît généralement qu'un climat détendu est plus agréable, il y a tout lieu d'approfondir ce que les recherches sur le plaisir et l'apprentissage d'une langue seconde partagent.

### **6.3.2.2 Le plaisir, le rire, l'humour et apprendre une langue seconde**

Il y a peu de recherches spécifiques sur ce qui relie le rire et le plaisir. Les effets physiologiques du rire qui viennent d'être présentés sont généralement associés à une sensation physiologique positive dans un organisme lors d'un épisode de rire. Il y a plaisir aussi lors d'un épisode humoristique, un plaisir plus intellectuel, plus cérébral en raison de l'activité cognitive auquel le moment d'humour a donné lieu. La seule présence du plaisir n'est sans doute pas étrangère à la popularité et l'attrait du rire et de l'humour. Selon Tiger (2000), l'homme serait biologiquement construit pour rechercher le plaisir. Cette disposition gouverne les actions humaines, oriente les choix de façon à rechercher d'instinct ce qui procure du plaisir, peu importe son origine et sa nature, en vertu d'une fonction naturelle et biologiquement inscrite dans l'humain. Cette caractéristique serait tributaire de la survie de l'espèce et, encore aujourd'hui, de la survie de chacun comme le laisse entendre ici Tiger:

*The force of biology is expressed in shifting, sinuous, ineluctable ways [...] There is no choice but to expect it, experience it, enjoy it. We could not have survived the dark nights and bright days of our immense story without it. It was a guide, a lure, a road sign to an oasis. Its enjoyment summarized good and successful choices and its experience was a confirmation. It was and is central to our deepest accountability. (p. 299)*

Tiger se dit convaincu que le plaisir guide nos actions, qu'il explique la justesse de nos choix, en plus de comporter des bénéfices physiques et physiologiques réels. « *Pleasure as guide, pleasure as proof, pleasure as tonic, pleasure as festivity, pleasure as fun and as triumph. There's no choice. We have to have pleasure* » (p. 299). Si la vie d'un individu dépend du plaisir, si l'individu est programmé vers le plaisir, aucun acte humain ne s'accomplit sans avoir fait l'objet d'une appréciation de plaisir de la part de celui qui agit, aucun lieu n'y est soustrait non plus. Que ce soit le travail, les loisirs, la maison ou l'environnement de travail, la salle de classe et les matières à apprendre, l'apprentissage d'une langue seconde ou celui des sciences, on y recherche comme partout ailleurs une forme ou l'autre de plaisir, même ces lieux ne sont pas spécifiquement construits pour générer du plaisir ou même en comporter. Consciemment ou inconsciemment (recherche génétiquement explicable du plaisir), l'être humain se laisse guider par la recherche de ce besoin et, pour arriver à satisfaire ce besoin naturel, peut préférer ce qui lui en procure à ce qui est plus sérieux, suivant alors son penchant naturel pour ce qui plaît même si ce choix s'effectue aux dépens de l'utile ou du nécessaire même. Dans un tel cas, et connaissant l'investissement important requis pour apprendre une LS, la question qui se pose est d'abord de savoir s'il existe un plaisir en ALS, dans quelle mesure et de quelle façon ce plaisir s'articule ici, et ce qu'un choix en faveur du plaisir ajoute à l'apprentissage d'une langue seconde.

### **6.3.2.3 Le plaisir et la motivation en langue seconde**

Le plaisir s'évalue à partir d'une évaluation cérébrale d'un stimulus, selon les données reçues par l'organisme à travers ses sens dans une situation donnée. Le résultat de cette évaluation est d'ordre affectif, selon l'émotion de plaisir ou de déplaisir. Le lien entre ce type d'appréciation et l'apprentissage d'une langue seconde a particulièrement intéressé Schumann (1999) qui a établi un lien de nature neurobiologique qui répond à une reconnaissance ou non, de pertinence et de signification du stimulus au niveau de la motivation. Or la motivation joue un rôle important pour apprendre une langue seconde. Le plaisir qui stimule la motivation intéresse par conséquent l'ALS. Les recherches sur la motivation montrent toutes que le plaisir ou ce qui est agréable (*pleasantness*) y occupe une place importante. Ainsi, Schumann (1999, p. 30) rappelle que dans les questionnaires de Gardner (1985), de Schmidt et Savage (1992), de Schmidt, Boraie et Kassabgy (1996) ainsi que dans ceux de Clément, Dörnyei et Noels (1994), le plaisir arrive en tête des agents qui motivent un apprentissage. Ces données favorables permettent à Schumann d'avancer qu'une évaluation, positive ou négative, qui plaît ou déplaît dans le contexte d'une situation d'apprentissage, soutient ou entrave un apprentissage. Aucune nouveauté ici : ce lien a été relevé depuis Comenius, mais il revient en force depuis quelques années comme dans les recherches sur la motivation (Gardner et Lambert, 1972). L'originalité de Schumann (1999) est d'avoir raffiné les connaissances en inscrivant la nature du lien dans la carte neurobiologique humaine. Sa question est la suivante : « *To what extent are the appraisal dimensions identified by the psychologists and elicited by SLA researchers actually*

*controlled by the biological appraisal system suggested by the neuroscientists?* » (p. 29) Bien qu'il ait surtout évalué l'évidence présente lors de stimuli sur des cas humains ou animaux souffrant d'incapacités pathologiques (paralysies suite à des ACV) ou chez des animaux implantés d'électrodes dans les régions dites du système d'évaluation cérébral (*neural appraisal system*), les résultats offrent quelques pistes de réflexion.

Les évaluations du plaisir, comme celles de la nouveauté, sont d'abord le fruit d'activation des systèmes profonds du cerveau humain. L'amygdale, le cortex orbitofrontal et le corps cérébral constitué, font en effet partie du complexe système nerveux autonome (système nerveux sympathique et parasympathique), qui implique aussi le système endocrinien et le système musculo-squelettal. « *The amygdala and the orbitofrontal cortex are both connected to the peripheral nervous system and feedback to the brain from this system helps generate the appraisals.* » (Schumann, 1999, p. 33) L'évaluation elle-même se fait à plusieurs niveaux : la nouveauté et la familiarité, le plaisir, le but ou signification du besoin, le potentiel d'accommodement, l'image de soi et l'image sociale. Par évaluation de plaisir, Schumann entend la détermination par l'individu de l'attrait et de l'état plaisant ressenti suite au contact d'un agent, animé ou inanimé, ou d'une action. Selon que l'évaluation est positive ou négative, une manœuvre d'approche ou de distanciation est activée. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, on pourrait avancer que si un moment d'apprentissage est évalué comme plaisant donc positif, une manœuvre d'approche, d'investissement, de poursuite dans cette situation se produirait. Or, Schumann rappelle que l'évidence de cette réaction d'approche ou de repoussement n'est pas encore disponible, personne n'ayant réussi à enregistrer des activités neurales dans l'amygdale, le cortex orbitofrontal et le corps constitué durant l'ALS. Il ne reste alors que la confirmation de l'existence d'un système neurobiologique d'évaluation des stimuli comme « preuve » que les apprenants d'une LS sont guidés par ce système dans leur apprentissage. Cependant, comme le souligne Schumann (1999):

*Second language learners have brain, brains have appraisal systems, and as demonstrated by SLA motivation researchers, motivation is based on appraisal. Therefore, we can hypothesize with some degree of confidence that the amygdala, orbitofrontal cortex, body proper and related mechanisms subserve stimulus appraisal and motivation in second language learning.* (p. 35)

Schumann met le lecteur en garde contre l'établissement d'une adéquation trop hâtive entre évaluation positive et plaisir. En effet, on peut selon lui faire une évaluation positive d'un événement et ne ressentir aucun vrai « plaisir, » comme dans le cas d'une visite chez le dentiste qui se solde par une évaluation positive pour la santé des dents notamment, sans pour autant qu'il y ait occurrence de plaisir. On pourrait donc dire qu'il n'est pas du tout nécessaire de ressentir du plaisir pour apprendre une LS. Schumann rapporte le cas de Eva Hoffman, une Polonaise immigrée au Canada pour qui rien, ni dans la culture canadienne ni chez les Canadiens, ne suscitait de sentiment de plaisir. Cela n'a pas

empêché qu'elle apprenne l'anglais, qu'elle perde son accent polonais et qu'elle atteigne une maîtrise remarquable de cette langue, sans aucunement y avoir éprouvé de plaisir. Sa motivation était ailleurs et, de son propre aveu, elle était prête à endurer beaucoup pour atteindre les buts qu'elle s'était fixés. Schumann rappelle par ailleurs que les anglophones d'Amérique du Nord, qui n'ont généralement aucun besoin d'apprendre une langue étrangère au-delà de connaissances sommaires acquises à l'école, en abandonnent rapidement l'étude en l'absence d'une évaluation de plaisir éprouvé dans une situation d'apprentissage de cette LS. Selon les données recueillies dans une situation d'ALS lors de l'administration du *Attitude and Motivation Test Battery*<sup>70</sup> par Gardner (1985), 70% des questions qui engendraient une évaluation de plaisir inspiraient une attirance ou appréciation positive des agents, activités ou objets. Faut-il pour autant conclure que les agents, l'objet ou les activités employés dans l'apprentissage d'une langue seconde ne sont favorablement reçus ou retenus que dans la mesure où ils sont perçus comme source de plaisir? Ou que l'expérience d'apprendre une LS doit être menée de façon à recevoir une évaluation reliée au plaisir, dans la mesure du possible, même si le plaisir ne compte que pour un des facteurs sur la motivation?

Dans ces conditions, et compte tenu du fait que le rire et l'humour s'accompagnent d'une évaluation de plaisir, on peut penser qu'il s'établit une présomption favorable vis-à-vis l'emploi du rire et de l'humour pour soutenir l'apprentissage d'une LS. Rappelons enfin que les données fournies par la physiologie du rire placent ce réflexe dans une zone voisine du langage, ce qui nécessite de considérer qu'une activation dans cette zone se répercute sur les éléments voisins, ici reliés au langage. Non seulement y aurait-il stimulation du langage par voisinage cérébral, détente et relâchement général du fait que le rire agite au passage le système nerveux autonome et ses sous-systèmes antagonistes, le parasympathique et le sympathique, mais aussi évaluation de plaisir du fait que le centre du rire opère dans la même zone que le plaisir. Dans ces conditions, il est théoriquement possible que le rire en classe de LS peut contribuer, par le plaisir, à une évaluation positive de la situation en question, stimuler réellement la production langagière et détendre le corps du rieur. D'où la recevabilité théorique en faveur d'un impact positif du rire sur la motivation de poursuivre l'ALS.

Est-ce à dire que le plaisir garantit l'apprentissage d'une LS? Comme pour n'importe quelle émotion, une surcharge et une congestion peuvent se produire en raison d'une trop grande activité ou présence de l'affectif. Cet engorgement entraîne, en théorie du moins, un ralentissement ou une distorsion des capacités de traitement. Comme le souligne Goleman (1995, cité dans Schumann, 1999), « *[t]he prefrontal cortex is the brain region responsible for the working memory. But circuits from the limbic brain to the prefrontal lobes mean that the signals of strong emotion...can create neural static, sabotaging the ability of the prefrontal lobe to maintain working memory* » (p. 50). Il

---

<sup>70</sup> Un questionnaire orienté sur la notion de plaisir, élaboré pour mesurer la motivation dans l'acquisition d'une LS par des Anglophones nord-américains.

faut donc retenir que les émotions peuvent entraver l'ALS, interférer dans l'apprentissage. Dans un cas d'interférence ou d'excès, il reste moins de place pour le traitement des informations, moins de capacité pour assurer une attention soutenue et de même qualité aux spécificités linguistiques (lexique, compréhension, morphologie, subtilités d'expression, etc.), aux données affectives liées au rire lui-même et au traitement cognitif complexe qui gouverne un épisode humoristique. Nous pourrions alors expliquer « l'amnésie » partielle qui frappe fréquemment des informations présentées en périphérie du rire ou de l'humour : qui ne se souvient d'avoir bien ri et d'avoir eu du plaisir, mais d'être étrangement incapable de se rappeler le point précis du propos d'apprentissage, fut-il de grammaire, de vocabulaire ou des directives, sur lesquels devait porter l'attention du moment? D'où une nécessaire précaution dans l'emploi de ce qui peut faire rire dans un contexte d'apprentissage, si l'objectif est avant tout de favoriser l'apprentissage.

#### 6.4 Conclusion

La présentation de quelques-unes des notions fondamentales entourant l'énergie et l'équilibre en physiologie a permis de situer le contexte disciplinaire de cette dimension du rire ou de l'humour ainsi que les considérations du même ordre en ALS. La présentation disciplinaire met d'une part en évidence la complexité de l'équilibre du fonctionnement du corps humain et d'autre part, le rôle central qu'y occupe le cerveau, surtout lorsque sont impliquées des opérations supérieures comme celles que sollicite l'apprentissage, là où l'homéostasie prend tout son sens. Par appétence naturelle d'équilibre, des mécanismes d'appréciation et d'évaluation physiologique régulent le corps humain à tout instant de sa vie. Tant qu'il y a de l'énergie, second concept fondateur de la physiologie, il y a une vie qui se régularise, ici par l'homéostasie. Or le rire dégage de l'énergie, il parcourt littéralement le corps et l'esprit quand il est « rire, » il active l'esprit et le corps quand il est « humour. » Son animation physiologique entraîne des ajustements homéostatiques, produit des retombées, bienfaisantes généralement, d'effets relaxants, de sensation de plaisir et d'éveil, de détente et de repos, se propage aussi parfois, contagion pour soi et pour les autres. Les effets de l'humour sont particulièrement remarquables par la physiologie supérieure. L'humour cohabite avec la faculté de représentation, l'observation, la comparaison et la résolution de problèmes, à l'avantage de la mise en mémoire et de l'apprentissage dans un moment d'alerte des capacités cognitives dans le rire et l'humour. Rire et faire de l'humour favoriseraient une ouverture vers l'apprentissage, une entrée dans la mémoire et qui sait, un apprentissage. La question est de savoir de quoi est faite la mise en mémoire : du matériau risible ou du matériau éducatif?

La dimension physiologique de l'ALS commence par la présentation de signes évidents dont le rire, à interpréter comme signaux d'apprenants de langue en malaise ou en détresse, en nervosité sans nul doute. Ces signaux sont particulièrement visibles lors d'interventions en temps réel ou dans

des activités visant à mettre en place des protocoles langagiers et pragmatiques comme lors de présentations devant public ou évaluées. Mais on sait de sources documentées que l'addition contrôlée de rire ou d'humour dans des contextes d'évaluation jouit de la faveur des étudiants. Cet ajout, s'il n'améliore pas significativement ou spécifiquement la performance au pointage, donne l'impression d'une plus grande facilité, augmente le sentiment général de satisfaction envers la situation et le climat. Comme l'appréciation subjective joue un rôle important dans l'enseignement d'une langue seconde, créer un climat agréable, ici amusant ou humoristique, ne devrait pas nuire aux apprenants mais les stimuler et les éveiller, tout en considérant que l'impact à plus long terme, comme toujours dans le cas du rire et de l'humour, est subjectif et personnel, en situation d'ALS comme ailleurs.

Pour apprendre une autre langue, il est important de mettre en place un environnement « d'alerte détendue, » en équilibre entre le défi de s'exprimer dans une langue en construction et la nécessité de se sentir à l'aise, un espace non menacé par les difficultés. Compte tenu de la nature commune et individuelle du cerveau humain, chaque individu est gouverné de la même façon selon les mêmes principes d'opérations dans l'individualité totale de sa personne et de son cerveau qui utilisent alors à leur façon l'information, les données et leur intégration, les systèmes et le sens de leurs interventions. Il en est de même pour la notion de plaisir selon les paramètres de Schumann qui inscrivent le plaisir dans la dimension neurobiologique de l'humain. Nous recherchons le plaisir en tout temps, y compris en ALS. Or comme il est possible de rapprocher le plaisir et la motivation, le rire et l'humour peuvent faire la différence entre poursuivre, intensifier, délaisser, laisser tomber les efforts dans l'apprentissage d'une autre langue reconnu comme difficile certes à certains moments, mais surtout frustrant pendant que la langue se maîtrise.

Le rire affecte voire favorise le déroulement et de l'apprentissage s'il est naturel, et s'il opère dans l'hémisphère droit. Mais il peut opérer dans l'hémisphère gauche, lorsqu'il est forcé par une attitude négative ou suscité par une défense devant une difficulté. Il signale alors l'effort supplémentaire, et aussi peut-être l'anxiété, la gêne, plutôt tension que réel plaisir, toujours dans le rire cependant. Il faut par conséquent reconnaître et apprécier ces rires dans une situation d'instruction. Le fonctionnement sous effort, s'il ne s'agit pas d'une situation insurmontable et trop perturbante, donne habituellement lieu à un accroissement de l'action, un surplus d'énergie qui peut générer un rire ou un sourire en retour d'effort, la reconnaissance d'un progrès, d'un risque pris en LS, d'une difficulté franchie. C'est particulièrement le cas quand il y a traitement de discours humoristique. Le traitement cognitif se déplace alors dans une zone d'opérations cognitives plus complexes, alternatives et non conformistes qui, amusées par l'éclat de la rencontre des plans d'interprétation, récompensées par le traitement réussi (ri ou apprécié comme risible ou humoristique) rend alors possible que quelque chose passe à la mémoire, ou entraîne l'apprenant dans une autre

étape cognitive. Enfin, la localisation de la zone du rire tout près de la zone de production du langage, explique qu'en présence du rire, la production verbale est augmentée. Cette production langagière est aussi plus animée, plus énergique, plus prompte à prendre des risques, mais plus « ricanante » aussi dans ses excès et sa contagion. Rire en classe de langue seconde peut augmenter la prise de parole, stimuler le désir de parler plus, de comprendre plus, de lire plus, à tout le moins prêter une attention plus grande. Mais ici non plus, pas de façon automatique et généralisée. Le rire considéré sous ses aspects physiologiques ne perd jamais son individualité et il est toujours relié à sa place dans une société, une culture, une communauté, dans et par un individu. Ici encore, la subjectivité prime, et avec elle, les répercussions des racines organiques du rire, physiologiques, biologiques, neurologiques, qui sont essentiellement d'ordre individuel.

#### **6.4.1 Les énoncés**

Les énoncés qui se posent suite à la présentation de la dimension physiologique du rire et de l'humour et de leur application à la dimension physiologique de l'AELS sont les suivants :

##### **6.4.1.1 Les énoncés physiologiques généraux**

- 1- Le rire est un réflexe vocal de type « agresso-défenseur » dont la raison d'être physiologique est le soulagement de pressions provoquées par son éruption inattendue dans l'organisme humain.
- 2- Généralement le rire est spontané. Il peut être feint ou forcé.
- 3- Spontané, le rire active la zone droite du cerveau et libère l'organisme. Forcé, il peut activer la zone gauche, touchée lors de difficultés et d'affects négatifs.
- 4- Spontané ou forcé, le rire déclenche toujours la chaîne de réactions physiologiques.
- 5- Un rire est toujours suivi d'une période de « repos » ou de récupération .
- 6- Un rire libère des neurotransmetteurs (catécholamines) qui alertent l'organisme, renforcent l'attention, accroissent la vitesse d'exécution de tâche et stimulent l'activité intellectuelle.
- 7- Un rire stimule la production d'endorphines reconnues pour leurs propriétés analgésiques, anxiolytiques et régulatrices sur l'organisme.
- 8- Le rire est contagieux et l'entourage profite des répercussions du plaisir et de la détente qu'il occasionne.
- 9- L'humour déclenche une chaîne de réactions physiologiques du même type que le rire.
- 10- L'humour n'occupe pas de logement cérébral spécifique mais active un confluent de traitement des intrants cognitifs et affectifs reçus des centres de traitement de l'information.

- 11- Outre l'activité intense du traitement de l'information, l'humour stimule les centres cérébraux du langage.
- 12- Des difficultés de traitement sémantique d'un point d'humour déclenchent une activité bilatérale de renvoi d'ondes entre les hémisphères pour trouver une résolution.

#### 6.4.1.2 Les énoncés physiologiques d'AELS

- 1- L'ALS donne parfois lieu à des symptômes physiques automatiques et parfois inconscients de tension et d'anxiété durant la performance en LS.
- 2- En ALS, la tension et l'anxiété déclenchent des réactions physiologiques qui affectent les capacités de traitement de l'intrant, la compréhension, la mise en mémoire et la production de l'extrait.
- 3- En ALS, le traitement cérébral opère par interactions et connexions de transfert, particulièrement entre LP et LS. Ces transferts interviennent aux niveaux lexical, phonatoire, grammatical, syntaxique, interprétatif.
- 4- La plasticité cérébrale, ou capacité de construire des nouveaux savoirs, se perd entre l'enfance et l'adolescence. Le rire et l'humour activent des fonctions cérébrales hémisphériques qui pourraient « réanimer » cette plasticité chez l'adulte.
- 5- Le rire se situe dans une zone voisine du langage. Une activation dans cette zone peut entraîner des répercussions sur la stimulation de production langagière.
- 6- L'énergie physiologique activée et engagée pour résoudre des problèmes grève le processus neuronal du traitement de l'information.
- 7- Des mécanismes neuromusculaires sont impliqués dans le traitement moteur des composantes physiques de l'expression en ALS.
- 8- L'être humain est biologiquement construit pour rechercher le plaisir selon des critères de familiarité, d'utilité et d'adaptation sociale et individuelle appréciés par les systèmes profonds du cerveau. En classe de langue seconde, la recherche du plaisir guide les choix de l'apprenant.
- 9- Le rire active la zone cérébrale du plaisir. Le plaisir est connu pour son influence positive sur le climat d'ALS.
- 10- L'apprenant de LS en état physiologique de plaisir est plus détendu. Son organisme peut profiter du temps d'arrêt et de récupération physiologique que procure le rire.
- 11- Le plaisir active des manoeuvres d'approche, le déplaisir, des manoeuvres d'évitement. Un apprentissage jugé plaisant donne lieu à un regain d'investissement dans l'ALS, un apprentissage jugé déplaisant en éloigne.
- 12- Le plaisir active des comportements de participation, favorise l'échange, la production langagière en LS, augmente la motivation.
- 13- Le plaisir ne donne pas nécessairement lieu à de meilleurs choix langagiers dans l'ALS.

## **Chapitre sept**

### **Dimension communicative**

Lorsque quelqu'un rit, les témoins interprètent en général cette réaction comme le signal que quelque chose d'amusant s'est produit pour le rieur et que ce quelque chose l'a mis dans un état de plaisir. N'est-il pas fréquent, lorsque fuse un rire, que l'on se mette à la recherche de ce déclencheur au même moment où, par contagion, l'on se mette à rire ou à sourire, avant même d'être informé de la cause? Le rire jouit d'une présence communicative puissante et difficile à ignorer, qui renvoie au stimulus qui emprunte différentes formes. Ce message, ces formes de transmission, le rieur et les témoins qui reçoivent et interprètent, tout cela investit une situation de rire des caractéristiques classiques de la communication : un épisode au cours duquel un individu reçoit un signal qui lui communique un message qui sera interprété comme amusant et le fera rire. Son rire transmet à qui en est témoin un message qui sera évalué et qui provoquera une réaction. Les conditions élémentaires de la communication, c'est-à-dire l'existence d'un message ou d'une information, la transmission et la réception d'un contenu. Une information provenant d'un destinataire, l'émetteur, à un destinataire, le récepteur (Leclerc, 1989, p. 2). L'émetteur transmet une information, ici un message de type risible ou humoristique, une galéjade sous forme de blague, de bon mot, d'humour, d'ironie ou de sarcasme et ce message est reçu à l'autre bout de la chaîne de communication par un récepteur dont on attend qu'il réagisse en riant si le message lui est adressé, c'est-à-dire de façon à montrer qu'il a saisi la nature du message. Si le message est capté au passage par des récepteurs non sollicités et qu'ils rient, c'est qu'ils auront eux aussi saisi la teneur risible du message. Ces deux scénarios (le rire comme signal et un stimulus sous la forme d'un message à contenu risible) mettent en évidence la dimension communicative du rire et de l'humour, directe ou indirecte.

Qu'est-ce que la communication? Est-ce la conception de la langue ordinaire comme dans l'énoncé de Wiener (1971, cité dans Winkin, 2005, p. 96) pour qui la communication est une transmission de messages entre deux personnes, la seconde revenant à la première en fonction du contenu de l'échange, avec des renseignements accessibles d'abord à cette première personne? Est-ce celle de Weaver (1975, cité dans Winkin, 2005, p. 97) qui entend la communication dans un sens beaucoup plus large puisqu'elle inclurait tous les procédés par lesquels un esprit peut en influencer un autre, par le langage bien sûr mais aussi par la musique, les arts plastiques, les arts de la scène, ainsi que tout comportement humain? Entendue dans un sens ou dans l'autre, la communication n'en comporte pas moins des éléments essentiels : des individus entre qui s'établit un échange, se transmet un message, dans des circonstances données. Pour apprécier la nature et le fonctionnement de la communication, il faut se pencher 1) sur les participants, 2) sur l'activité à laquelle donne lieu la dynamique entre les deux et 3) sur le contexte de cette dynamique. Étudier la dimension communicative du rire et de l'humour, c'est prendre en considération les composantes du message

même -le canal, le code, la forme du message- ainsi que l'organisation de toute la ligne de communication, de l'énonciation à la réception. Crystal souligne dans *The Cambridge Encyclopedia of language* (Crystal, 1987) que le choix de s'exprimer avec des mots drôles ou farfelus, des intonations et des tournures grammaticales propres à provoquer le rire place cette communication dans la conversation informelle. Par ailleurs, les blagues, les devinettes et les calembours, pour nommer quelques stimulus pour provoquer le rire, obéissent à des conventions qui distinguent expressément l'expression humoristique (Crystal, 1987). L'existence de ces règles nécessite de prendre également en compte des spécificités qui débordent la conversation informelle.

Dans le but de cerner ce qui dans le rire ou l'humour relève de la communication, nous posons d'abord les principaux concepts associés à la communication. Nous prêtons une attention particulière aux composantes communicatives en présence lorsqu'il y a émission de rire d'une part, et production de stimulus humoristique d'autre part. Dans le cas du rire, notre commentaire se situe dans les paramètres pragmatiques de la conversation informelle pour mettre en évidence le rôle du rire dans l'organisation de la conversation et la nature de ce qui le déclenche. Dans la dimension communicative de l'humour, il est question de fonctions communicationnelles dans le cadre conversationnel contraignant de la production explicite d'un message propre à faire rire, pour éclairer l'humour comme un type de communication avec ses règles de fonctionnement et d'appréciation du sens et les retombées de cet aménagement sur la communication, de l'encodage au décodage. Nous aborderons finalement l'humour comme communication dite détendue et les effets communicatifs plus directement reliés au discours humoristique. Dans le cas du rire dans la conversation informelle, nous nous appuyons surtout sur les recherches de Provine (2000); dans le cas du stimulus humoristique, sur les études d'Attardo (1994), de Raskin (1985), de Raskin et Attardo (1994), de Giles *et al.* (1996) et de Gruner (1996).

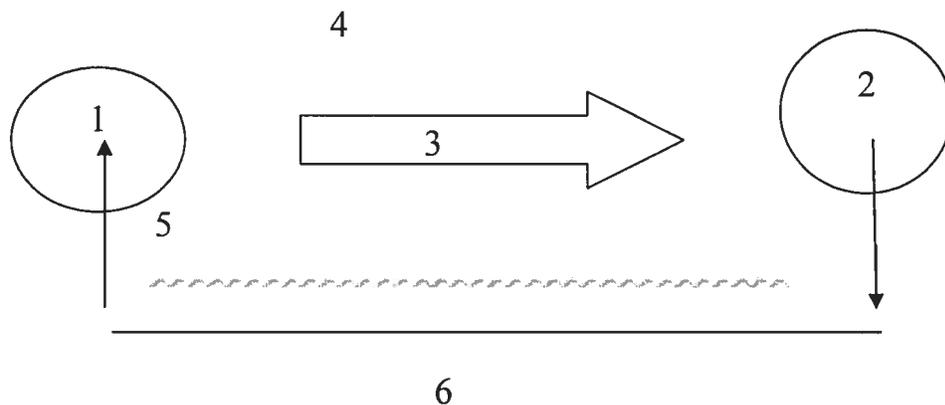
### **7.1 Quelques concepts généraux liés à la dimension communicative**

Selon Leclerc (1989), « la communication réside dans la transmission d'un message (ou information) d'un destinataire (émetteur) à un destinataire (récepteur). Les êtres humains communiquent entre eux surtout par le moyen de la langue, c'est-à-dire par un système de signes exprimant des idées; ils peuvent communiquer aussi par des gestes, des rites symboliques ou des codes visuels ou auditifs, qu'ils ont créés pour répondre à des besoins spécifiques » (p. 3). Le premier modèle de cette conception est celui de Claude Shannon (1948), modèle dit « linéaire » en ce sens qu'il repose sur une chaîne d'éléments dans lesquels « passe » l'information : d'abord la source d'information fait passer son message dans l'émetteur qui transforme le contenu à transmettre selon un flux codé, le canal de transmission. À l'autre bout et selon Shannon se situe un récepteur qui décode les signaux. Ce modèle, qui voit la communication comme un « simple » exercice de transmission,

explique toutefois mieux comment le message passe que ce qui, du message originellement émis, passe réellement. Il est avant tout un modèle conçu dans un contexte d'ingénierie ayant peu à voir avec le sens, comme le souligne Shannon (1948) dans son texte *A mathematical theory of communication* :

*The fundamental problem in communication is that of reproducing at one point either exactly or approximately a message selected at another point. Frequently the messages have meaning; that is they refer to or are correlated according to some system with certain physical or conceptual entities. These semantic aspects of communication are irrelevant to the engineering problem.*

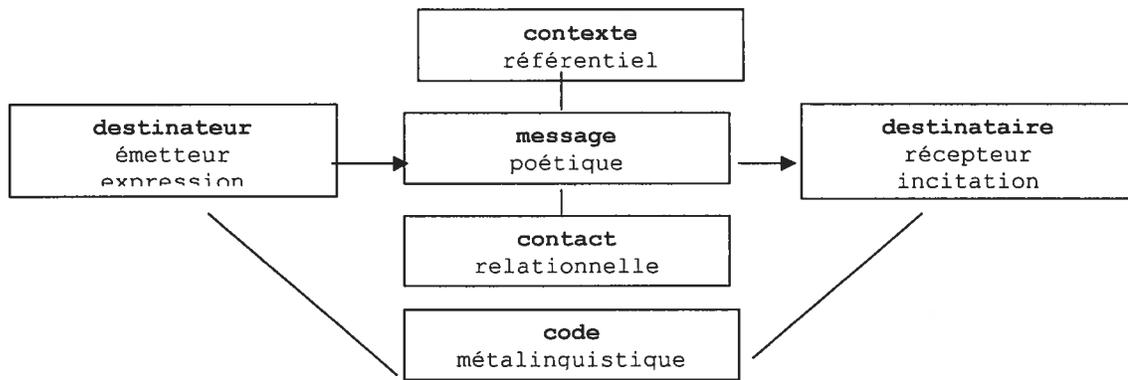
Les sciences actuelles de la communication ont quant à elles mis en évidence le fait essentiel qu'un message est chargé de sens. On reconnaît qu'un récepteur humain, contrairement à la radio ou la télévision (qui ont servi de modèles pour la théorie de Shannon), n'est pas inactif. En plus d'enregistrer ou de restituer des informations émises par l'émetteur, il sélectionne, il transforme ce qu'il capte. Il y a donc participation à une production de sens. C'est cette mise en relation participative qu'on retrouve dans les modèles de communication subséquents. La modélisation de Legendre (1993) des six éléments indispensables de la communication en est un bon exemple :



**1: Émetteur ou locuteur 2: Récepteur ou interlocuteur 3: Énoncé ou message 4: Code  
5: Interférence 6: Rétroaction**

**Figure 5 :** Les six éléments indispensables dans la communication d'après Legendre (1993, p. 217)

On comprend de cette figure qu'un émetteur envoie un message ou dirige un énoncé vers un récepteur, selon un code qu'ils ont en commun, dans un milieu baigné d'interférences. Suite à la réception de ce message ou énoncé, le récepteur rétroagit vers l'émetteur, devenant à son tour un émetteur, selon les mêmes modalités des éléments en place au départ. Un des modèles de communication les plus connus est le schéma des fonctions de communication de Roman Jakobson (1963) dont la théorie, selon Leclerc (1989), serait la plus complète et la plus cohérente.



**Figure 6 :** Les facteurs de la communication d'après Roman Jakobson (1963, cité dans Leclerc, 1989, p. 23)

On remarque, comme dans le modèle précédent, la relation qui existe entre le contexte, le message et le contact, alors que le code se présente comme un lieu communicatif. L'originalité du modèle de Jakobson est d'avoir adjoint aux éléments d'une communication interindividuelle les fonctions du langage. Établies en parallèle avec les facteurs de communication, se retrouvent tour à tour les fonctions référentielle, expressive et incitative d'une part, et les fonctions poétique, relationnelle et métalinguistique d'autre part. La répartition des fonctions en deux blocs tient au fait que les trois premières se rattachent à ce qui touche l'information à transmettre, un bloc ensuite mis en opération entre l'émetteur et le récepteur dans la transmission elle-même. D'après Leclerc (1989), les trois fonctions du premier bloc considèrent soit la forme d'intervention linguistique ou l'exploitation des potentialités de la langue dans la fonction poétique; soit l'entretien de la voie elle-même de communication dans la fonction relationnelle; soit encore le langage employé pour parler de la langue, comme expliquer un code grammatical par exemple dans la fonction métalinguistique. Ce qu'on appelle couramment « le message » comprend donc non seulement le propos du message (référentiel) mais son esthétique (poétique) et le contact en place durant la communication. C'est ainsi que toute forme de discours, fut-il informatif, argumentatif, scientifique, littéraire, ludique ou humoristique, comporte les éléments factoriels et fonctionnels qui adoptent la spécificité du discours.

Dans le cas d'une communication dite humoristique, la reconstitution selon les facteurs et les fonctions de Jakobson va comme suit : un destinateur d'humour (émetteur), un destinataire de la forme humoristique (récepteur), le « message » lui-même qui comprend à la fois le contenu de la pointe humoristique (référentiel), l'enveloppe de la pointe humoristique elle-même (poétique) et tout ce que l'humoriste fait pour maintenir et développer un contact psychologique entre individus, tenir en haleine (relationnelle). Éventuellement la langue utilisée pour parler d'elle-même, s'expliquer comme humoristique (métalinguistique) entre l'émetteur et le récepteur. Dans le cas où c'est le rire qui est identifié comme une forme de communication, il est plus complexe d'adapter la spécificité du modèle aux mêmes éléments. Le rire doit alors être compris comme faisant partie de ce qu'il est

convenu d'appeler des moyens de communication non linguistiques qui, fussent-ils auditifs, visuels, tactiles ou olfactifs, vont assurer une transmission d'information par des canaux autres que ceux de la langue proprement dite. Appelés « indices, » ce sont « des phénomènes naturels ou culturels, perceptibles, involontaires ou non intentionnels qui donnent à connaître quelque chose à propos d'un autre fait qui, lui, n'est pas immédiatement perceptible » (Leclerc, 1989, p. 34). Entrent dans cette catégorie, les gestes nerveux, l'élévation de la voix, certaines mimiques, qui servent d'indications de l'état psychologique d'un individu. Si la fonction première d'un indice n'est pas de signifier, ce dernier donne cependant lieu à une interprétation, qui différera selon la situation et les individus en présence, que ce soit au niveau de l'émetteur ou du récepteur. Toujours fortuit, non conventionnel, involontaire, diversement interprétable, l'indice demeure cependant signifiant.

Avec le rire et l'humour, nous sommes donc en présence de deux formes distinctes de communication. Dans le cas de l'humour, nous avons affaire à une communication dans un sens plus traditionnel. Il s'agit en effet d'un « message » entendu dans le sens sinon de ce qui est dit, à tout le moins de ce qui est formulé même dans le for intérieur d'un individu, mais aussi de ce qui est fait, intentionnellement ou non par l'émetteur, reçu par un destinataire (qui peut à la limite être l'émetteur lui-même) et dont la teneur provoque ou non un amusement. Dans le cas d'un épisode humoristique spécifique de type blague, on doit noter l'indépendance de la blague vis-à-vis d'un contexte spécifique, celle-ci ayant la particularité de se transposer dans le cadre de conversations ou contextes différents. Les blagues sont en effet des formes d'expression hautement stylisées et, la plupart du temps, annoncées par des phrases-clés qui suspendent pour quelques instants la réalité de la situation au profit de l'aparté comique. Cette indépendance par rapport au contexte ne signifie pas pour autant que la décision d'avoir raconté une blague particulière dans un contexte ou à l'occasion d'une situation spécifique n'ait pas impliqué de considérations ponctuelles. Tout au plus faut-il entendre qu'il est tout à fait possible de raconter à nouveau la même blague, dans un contexte différent.

Dans le cas du rire, nous sommes en présence non pas d'un message au sens traditionnel, mais « d'un mode de communication non verbale, visuelle par sa mimique faciale et sonore par ses vocalisations [...qui] transmet des messages affectifs, comme la joie ou le plaisir mais aussi l'hostilité ou l'angoisse masquées, en réponse à des stimuli-déclencheurs sociaux ou internes au sujet rieur » (Smadja, 1998). Selon Smadja, le rire représente aussi l'un des termes d'un système de communication sociale, singulière, qualifiée de communication risible, de nature fondamentalement ludique à la fois dans sa structure, ses fonctions et ses significations. Alors que le message humoristique se situe expressément dans le cadre du discours et de ses lois, le rire serait avant tout « [l'exécution] d'une réponse [...] d'abord et avant tout [...] à une rencontre en face à face avec d'autres » (p. 15), éminemment dépendante du contexte, ce qui, selon Provine (2000) et contrairement à l'opinion populaire, en fait une mesure d'appréciation d'humeur peu fiable (*unreliable mood meter*).

Contrairement au stimulus humoristique de type blague, il serait impossible de reproduire exactement le même rire dans une situation différente : le rire, comme aussi toute forme d'expression émotive, n'est donc pas de l'ordre du contrôle conscient.<sup>71</sup> Considérons maintenant plus en détail chacune des manifestations en commençant par le rire.

## 7.2 La dimension communicative du rire et de l'humour

Parce que le rire et l'humour se présentent dans la communication comme deux entités distinctes par leurs caractéristiques physiques, le rire étant immédiat dans sa présence alors que l'humour demeure une interprétation cognitive et affective devant une situation, nous avons choisi de les traiter séparément. Nous abordons en premier le rire comme le plus évident des deux.

### 7.2.1 La dimension communicative du rire

Considérons d'abord le rire « de tous les jours, » celui qui « éclate » spontanément dans des interactions quotidiennes. Le rire est beaucoup plus un acte social qu'un acte solitaire. On ritait en effet 30 fois plus en compagnie que lorsque nous sommes seuls, et le rire disparaît presque entièrement en l'absence de quelque média que ce soit, ou quand nous sommes entièrement seuls (avant d'aller au lit ou immédiatement au lever par exemple) (Provine, 2000). En fait, selon Provine, quand on est en compagnie, on rit plus qu'on sourit (six fois plus) ou qu'on parle (quatre fois plus), ce qui confirme la redoutable *socialité* du rire. Dans ces conditions, tout commentaire sur le rire doit prendre en compte cet aspect social. C'est ainsi qu'on s'intéressera à l'initiation du rire, l'organisation conversationnelle du rire, la ratification du rire par l'auditoire, les caractéristiques pragmatiques du rire, les réactions des causeurs (*conversationalists*) en ce qui touche notamment le placement, le « timing » et les caractéristiques sonores du rire. Dans son étude sur le rire, Provine (2000) souligne qu'il commence par répondre aux questions suivantes : « Qui rit? (le locuteur? l'auditoire? ou les deux?); de quel sexe sont ces personnes? (le locuteur, l'auditoire); que sait-on du commentaire qui précède immédiatement le rire? »

L'étude de plus de 1200 épisodes de rire fournit à Provine plus d'une occasion de reconsidérer certaines idées reçues sur le sujet. Ainsi, les locuteurs (*speakers-S*) rient plus, beaucoup

---

<sup>71</sup> Provine (2000) fournit 3 démonstrations sur le faible contrôle conscient que nous pouvons exercer sur le rire. Dans le premier exercice, il s'agit de demander à un ami de rire. Après un éclat de rire réel, l'ami remarquera immédiatement qu'il lui est impossible de rire sur commande et que les efforts subséquents pour y arriver se révéleront vains ou futiles. Dans le cas du deuxième exercice, il s'agit de demander à un ami de produire les sons « ha-ha-ha, » soit une approximation sonore d'un rire réel. Les sons seront alors produits, sans toutefois que prenne forme un rire véritable. Rire n'est donc pas limité à la simple production des sons caractéristiques. Il appert qu'il est virtuellement impossible d'accéder au mécanisme du contrôle neurologique du rire spontané. Dans le troisième exercice enfin, il s'agit, chronomètre en main, de sommer quelqu'un de rire au signal de départ, et de mesurer la période de latence avant la production du premier rire. Il s'écoulera certainement plusieurs secondes avant le premier rire, si rire il y a. Des expériences sur des sujets à qui on interdisait de rire ont en fait montré qu'il est beaucoup plus facile d'inhiber le rire que de le produire sur demande. (p. 51)

plus, que leur auditoire (auditors-A), 46 fois plus en fait que ceux et celles qui les écoutent. La situation est encore plus frappante quand on prend en compte le sexe des locuteurs. Quand les femmes (f) sont locutrices, elles émettent 126% de plus de rires que ceux avec qui elles conversent, la situation où elles rient le plus étant quand une femme parle à un homme (m). À l'inverse, c'est quand un homme parle à une femme qu'il rit le moins. Provine remarque enfin que c'est le locuteur mâle qui fait le plus rire et que les femmes et les hommes sont plus sélectifs et plus réservés dans leurs rires quand ils et elles occupent le rôle d'auditeurs et auditrices que comme locuteurs et locutrices. Voici le tableau des résultats obtenus par Provine :

Dyad	Episodes	Speaker (% laughing)	Audience(% laughing)
S* <sub>m</sub> A <sub>m</sub>	275	75.6%	60.0%
S <sub>f</sub> A <sub>f</sub>	502	86.0%	49.8%
S <sub>m</sub> A <sub>f</sub>	238	66.0%	71.0%
S <sub>f</sub> A <sub>m</sub>	185	88.1%	38.9%
overall	1200	79.8%	54.7%

\*S: speaker-locuteur    A: auditor-auditoire    m: male-homme    f: female-femme

**Tableau 1 :** *Gender in laughing, speaking and listening* d'après Provine (2000, p. 28)

« *In summary, females are leading laughers, but males are the best laugh getters* » (Provine 2000, p. 28), sans offrir d'explication autre que la relation de pouvoir entre les sexes, une « caractéristique masculine qui commence à un jeune âge ». Le lien entre la production de propos risibles, leur cible et le statut professionnel des acteurs est non moins révélateur puisque le risible s'effectue surtout aux dépens des « juniors », et rarement l'inverse même si, comme le remarque Provine, les participants juniors sont les plus bavards. Que le risible « descendant, » c'est-à-dire un rire de « l'inférieur à soi » survienne le plus souvent ne veut pas dire qu'il n'existe pas de rire chez les occupants du haut de l'échelle hiérarchique. Leurs rires sont plus rares<sup>72</sup> et n'ont pas les mêmes fins puisque le rire du supérieur hiérarchique, de façon générale, ne cible pas les subalternes mais sert d'outil pour combler l'écart existant pour que celui-ci n'entrave pas la collaboration. C'est le rire des patrons avec leurs employés pour créer et renforcer l'esprit d'équipe, instaurer un climat qui favorise cette collaboration si importante dans le monde des affaires notamment, et du travail en général. Les

<sup>72</sup> Commentant sur les rires des supérieurs hiérarchiques, Provine (2000) interroge : « *Have you ever encountered a leader of high authority who has a giggle? How many really funny generals are there? [...] How many presidents open their State of the Union speeches with one-liners, in the manner of banquet speakers on the rubber chicken circuit? Someone who laughs a lot, and unconditionally, may be called a « ditz, » or a « good ol' boy, » but seldom « boss » or « president.* » (p. 31)

nombreux ateliers sur le rire dans le milieu du travail font d'ailleurs foi de cette utilisation du rire et de l'humour dans la société actuelle.<sup>73</sup>

Il appert donc que le sexe joue un rôle dans un épisode de rire, que le rire entretient des liens avec le statut social des participants et que le rire et l'humour servent des intérêts périphériques comme c'est le cas du travail, un point traité plus en détail dans la dimension socioculturelle du rire et de l'humour. Considérons maintenant l'organisation conversationnelle du rire et les liens de cette manifestation avec les deux entités participantes soit le locuteur et son auditoire.

### 7.2.1.1 Le rire dans la conversation

Avant de considérer spécifiquement les acteurs et le pourquoi du rire, il est important d'en apprécier la présence même dans un échange, en « compétition » avec le discours, cet autre acte vocal. Qui des deux « protagonistes » (le discours ou le rire) domine? Le rire éclate-t-il au hasard dans le discours? Se trouve-t-il en fin d'énoncé ou lors d'une pause? Quel est alors son rôle vis-à-vis de l'auditoire? Que révèle-t-il de l'émetteur? Que sait-on réellement du commentaire qui précède immédiatement le rire et de ce qui entoure ce moment? Toutes ces questions amènent vers la problématique du sens, ce qui n'est pas sans poser un défi surtout si l'on est convaincu comme c'est le cas de Schenkein (1972) pour qui le rire ou « *heheh* » fait partie d'une classe d'énonçables qui sont dépourvus de référent. « *[This] class of utterables has no referent [...they] are what they do, and as a consequence they come to mean something in terms of the action they are seen to perform.* » (p. 346) Provine croit au contraire que le rire a un référent, toujours, même si celui-ci n'est pas aussi « comique » que l'on aurait pu le supposer, surtout si on le relie, et le mesure, à l'intensité et autres caractéristiques objectives d'un éclat de rire.

D'abord, et contrairement à ce qu'on pourrait penser, le rire ne surgit pas au hasard dans une conversation, ni chez le locuteur ni dans l'auditoire. Le locuteur interrompt rarement son discours par un éclat de rire. Sur le grand nombre (1200) des épisodes étudiés par Provine (2000), *seuls huit* rires sont des rires au hasard. La majorité des rires agit plutôt comme ponctuation du discours et intervient entre des pièces ou segments de celui-ci<sup>74</sup>. Par ailleurs, un rire émis en cours ou à la fin d'énonciation invite l'auditoire à faire montre d'appréciation ponctuelle et momentanée du caractère risible de ce

<sup>73</sup> Une recherche sur Sherlock le 3 février 2006 nous offre les résultats suivants pour « Workshop humour workplace ». <http://www.granirer.com/> Humor in the workplace and laughter presentation

<http://www.smallspeak.com/programs.htm> De-Stress and Get Motivated Humor in the Workplace Customer Service Communication & Behavioral Styles Teambuilding - Adventures in Attitude Impostering De-stress and Get Motivated!

<sup>74</sup> Voici comment Provine (2000) explique l'effet de ponctuation : « *The occurrence of speaker laughter at the end of phrases indicate that a lawful and probably neurologically based process governs the placement of laughter in speech. The temporal segregation of laughter and speech is evidence that different brain regions are involved in the expression of cognitively oriented speech and the more primitive, emotion-laden vocalization of laughter. During conversation, we switch back-and-forth between the speech and laughter. During speech, the dominant speech-producing region inhibits that producing laughter. If laughter is triggered during speech, its expression must wait the passing of phrase-sized chunks of speech-related inhibition.* » (p. 37)

qui vient d'être dit. Un auditoire ou un locuteur qui ne rirait pas signifierait la faillite du risible, créant une interruption quasi certaine du flot communicationnel. S'il y a rire avec le locuteur, il y a partage du sens risible, transmission d'opinion et, généralement, communauté de vues. Fort de ce qu'il interprète comme un accord, le locuteur poursuit son énoncé et son rire. Quant à savoir de quoi est faite la dépendance des rires d'un auditoire envers les propos du locuteur, elle n'est pas aussi claire qu'on le voudrait. Provine fait à cet égard la remarque suivante :

*It's unclear whether the punctuation of speech by audience laughter is cued directly by the speaker (e.g., a postphrase pause, gesture, or laughter), or by a brain mechanism similar to that proposed for the speaker to maintain the dominance of language (this time perceived, not spoken) over laughter. The brain of speakers and audience are locked into a dual-processing mode [...for which there is] evidence in the remarkable phenomenon of contagions laughter.*  
(p. 38)

La contagion du rire est en effet bien connue et elle se situe au coeur même de la nature du rire. Mais que ce soit le rire du locuteur ou celui de l'auditoire, il y a toujours un lien avec quelque chose, un « quelque chose » qui précède toujours de près le rire. Le risible de l'énoncé porte donc sur l'énoncé tout entier si le rire suit la fin de l'énoncé (*laughter tagged utterance*) ou sur une partie de l'énoncé, si le rire intervient en cours d'énoncé (*within speech laughter*). Cette position médiane fait du rire une forme de communication appréciative d'un risible inclus dans le déroulement de la situation même. Le risible lui-même d'un énoncé est en quelque sorte identifié par la place du rire dans la conversation. Or, par un rire, un locuteur peut inviter les rires de l'autre, qui seront solidaires ou non par leur rire de ce rire qui invite du locuteur. On peut donc dire qu'un rire invité suit un premier rire, ce qui établit une pertinence, alors qu'un rire spontané ou volontaire, sans rapport avec aucune « invitation, » entraîne une réaction de nature interprétative ou interrogative sur ce nouveau risible, de la part des auditeurs ou de l'environnement. Ce sont là quelques exemples d'objet des travaux de Glenn (1989) et de Jefferson (1979) sur l'organisation conversationnelle des rires. On se penche alors sur le contrôle du locuteur sur le développement de l'échange et de la *conversation*, étude des montages possibles dans la communication.<sup>75</sup> On apprend enfin que le seul moyen de mettre complètement fin à un épisode de rire dans une conversation est de passer en mode de discours sérieux (Glenn, 1989, p. 131).

En général, et dans un groupe, le premier rire n'est généralement pas produit par le locuteur alors que dans une dyade, c'est le locuteur qui rit en premier. Le rire du locuteur dans une dyade

<sup>75</sup> Peu importe le montage, on remarque une manipulation du locuteur et des effets qu'il recherche ainsi de façon à orchestrer progressivement ces rires vers un partage final. Ce « montage » opère selon les réactions du locuteur. Par exemple, décliner une invitation à rire entraîne des ajustements dans l'échange. Fait en paroles, il y a arrêt ou suspension des rires, du moins le temps d'une clarification. Fait par un moment de silence (qui ne signifie pas pour autant un arrêt définitif du rire) l'échange entre dans un temps fort de son déroulement. Ce silence peut en effet donner lieu à une reprise consciente de réactions additionnelles à rire à l'aide soit d'un supplément de rire du locuteur ou d'un autre énoncé risible. Glenn (1989)

découle de la dyade elle-même, étant en effet très difficile de rester sérieux en présence de ce risible qui vient d'être soumis comme risible. À moins que le locuteur cherche par son sérieux à imposer, à tout le moins induire la possibilité d'une appréciation erronée (sérieuse donc) de la part de l'unique membre de l'auditoire! (Glenn, 1989) En groupe, le locuteur profite du nombre pour agir plus librement et laisser à d'autres le privilège du premier rire. Le rire paraît alors moins complaisant. Si le locuteur se fait rapporteur de matériel risible dont il n'est pas l'inventeur, il rit en premier, sans doute pour assurer son choix. Il est clair par ces recherches que le rire agit sur l'interaction humaine, influence et façonne la poursuite de l'échange selon qu'il est comique, sarcastique, ironique, humoristique. Les travaux de O'Donnell-Trujillo et Adams (1983) sur les attributs coordonnateurs du rire relèvent cinq (5) types de coordination ou gestion de la conduite mutuelle de l'interaction de participants. L'interstructure de la parole agit sur le tour de parole et la compréhension mutuelle ou maintien de la conversation. En communication, il s'agit donc d'observer le déroulement et la continuation d'une conversation pour apprécier le déroulement de la situation plutôt que chercher à savoir pourquoi il est en ainsi.

Les cinq types de coordination ou gestion de la conduite mutuelle de l'interaction entre participants relevés par O'Donnell-Trujillo et Adams (1983) sont les suivants : 1) le rire comme indice pour prendre un tour de parole; 2) le rire comme instruction de compréhension à l'auditeur à propos d'un énoncé; 3) le rire comme manifestation de compréhension de l'auditeur; 4) le rire comme invitation à élaborer; et 5) le rire comme ressource d'affiliation. Dans le cas du rire comme indice de tour de parole, le fait de rire interrompt momentanément le discours et ouvre une possibilité de prendre la parole. Le rire peut également instruire l'auditeur sur la manière d'entendre un énoncé. Jefferson (1979) souligne la contrainte de ce rire sur l'auditeur. « *It appears [...] that the order of alternative responses to a candidate's laughable is not organized as freely as one might suppose; i.e. the issue is not that something should occur, laughter or whatever else, but that laughter (souligné par l'auteur) should occur [...]* » (p. 83). Choisir de ne pas rire entraîne de s'engager a contrario vis-à-vis du locuteur. Ce rire comme manifestation de compréhension signale l'existence d'autres compréhensions, interprétations ou intentions du rire comme c'est le cas de l'ironie, du sarcasme, de la gouaillerie, de l'humour, etc. Ces valeurs ajoutées au rire se déclarent toutefois dans un contexte de non-sérieux et suggèrent une prise en compte non littérale. Enfin, si le rire est absent, l'échange s'oriente vers un déploiement d'attention et de considération supplémentaires envers le sens des propos du locuteur, qui peut en plus ou non être atteint par ce silence.

La troisième façon décrit l'auditeur qui par son rire signifie la réception du message et la manière dont il le reçoit. L'intérêt du rire de l'auditeur est, comme nous l'avons vu plus tôt, le fait

---

parle ici de rire post-énoncé (*laughter tagged utterance*) dans le premier cas et de rire intra-énoncé (*within speech laughter*) dans le second. Pour Glenn, il s'agit d'une ultime tentative à faire rire.

qu'il surgit au moment même où ce dernier perçoit et juge le caractère risible de l'énoncé. Un rire émis à un moment inattendu signale un jugement impossible à ignorer, et demande clarifications et questions. C'est d'ailleurs le propre du rire de la quatrième contribution, le rire lancé comme provocateur ou prétexte à une explication ou élaboration. Parce que le rire peut être associé à une variété de stimulus (humour, ironie, sarcasme, évocation, facéties, etc.), sa manifestation complexifie l'interprétation. On clarifie plus ou moins directement et immédiatement : par commentaire (« La raison pour laquelle je ris est... »); par question directes (« Qu'est-ce qu'il y a de drôle? »); par une annonce du caractère problématique du rire (« Je ne vois pas ce qui est drôle ici. »). Toutes ces façons de rire mettent finalement en évidence la cinquième contribution du rire à la conversation, le développement d'attaches entre les locuteurs qui, en riant, s'échangent les tours de parole autour du rire et de ses effets. Qu'il s'agisse de préciser, discuter, d'approfondir le risible compte tenu des circonstances. Un va-et-vient conversationnel se crée entre les locuteurs, des connivences se développent, des idées s'échangent, des liens se tissent, dans un épisode complet de communication. La dimension communicative du rire apparaît donc clairement. Il reste à considérer ce que l'on sait de ce qui précède immédiatement le rire, ce qui sert donc de déclencheur, ce qui par son déclenchement même, répond à la question : « Qu'est-ce qui fait donc tant rire? »

#### 7.2.1.2 La nature des déclencheurs de rire

Les épisodes de rire étudiés par Provine montrent que le rire n'est pas l'attribut d'un seul type de phrase, bien qu'il soit plus fréquent, à 84%, dans les phrases déclaratives qu'interrogatives (16%). Dans le cas des phrases déclaratives, les observateurs ont attribué 41% des rires à des phrases de type plutôt exclamatoire, une catégorisation facilement évidente en raison de l'intonation montante en finale comme aussi le changement expressif en présence d'une émotion. Il existe par ailleurs une pause avant rire, souvent marquée par le locuteur, qui se veut ou constitue un moment critique dans la narration d'une blague par exemple. Cette pause s'associe à d'autres stratégies comme le « timing, » le rythme, la mise en scène et la mise en mot ou en action du dénouement (*delivery*). La mise en scène dont on parle n'est toutefois pas le cas de la majorité des rires ordinaires. Au dire de Provine, (2000) « *most prelaugh dialogue is like that of an interminable television situation comedy scripted by an extremely ungifted writer. When we hear pearls of laughter at a social gathering, we are not experiencing the result of a furious rate of joke telling* » (p. 42). Les observations montrent donc que le rire commun et quotidien des gens ordinaires diffère sensiblement de celui que provoque la narration de blagues. Ce rire de tous les jours se produit en effet après des phrases totalement non risibles comme « Es-tu certaine? » ou « À plus tard, les gars! » À cet égard, les observations de Provine et de son équipe ont montré que seulement 10% à 20% des commentaires précédant

immédiatement le rire pouvaient, jusqu'à un certain point, être qualifiés d'humoristiques.<sup>76</sup> Le fait de découvrir que la plupart des rires ne sont pas des réponses à des blagues ou autres tentatives formelles de former un stimulus essentiellement risible force une réévaluation de ce que le rire signale, du sens que nous lui donnons, ainsi que de la manière d'en faire l'étude. À cet égard, les études sur le rire ou sur l'humour interprètent traditionnellement des rires qui découlent de scénarios artificiellement montés autour de propos visant à les provoquer, ou non. Or, l'absence même de blagues dans le contexte du rire commun remet en cause les généralisations offertes suite à la plupart des grandes théories interprétatives.

### 7.2.2 Conclusion sur la dimension communicative du rire.

Parce que le rire est un mode de communication non verbale, visuelle et sonore, il se présente comme le dispensateur d'un message au sens traditionnel mais aussi d'une variété de messages affectifs, comme la joie ou le plaisir, l'hostilité, l'angoisse, tous des messages en réponse à un stimulus extérieur ou interne pour le rieur. Les études les plus récentes confirment qu'il y a un lien entre la production de propos risibles, les individus et les préoccupations qui leur viennent d'une appréciation subjective d'une situation dans un contexte. À cet égard, le rire dans une situation de communication opère dans le cadre des paramètres de ce contexte et il s'étudie à partir des facteurs qui s'y trouvent dont le sexe des rieurs, leur statut professionnel, la présence ou l'absence du groupe, etc.

Ce qui paraît aller de soi sur la place du rire dans le discours est confirmé par les études les plus récentes : le rire ne surgit pas de façon inopinée ni chez le locuteur ni dans l'auditoire. Il est éminemment en lien avec ce qui vient d'être dit, sa position signale une relation particulière du rieur à l'énoncé. Les études montrent par ailleurs que la plupart des rires ne sont pas des réponses à des blagues ou autres tentatives formelles de former un stimulus risible mais, en grande majorité, des phrases déclaratives dont la nature est très éloignée de celle qui anime les rires circonscrits et prévisibles des scénarios construits pour le déclencher. L'infinie variété, la complexité et surtout l'imprévisibilité des rires des conversations quotidiennes; le nombre et le rôle des acteurs en présence; et les multiples sens qui découlent des interactions entre les participants selon les situations, tout cela nécessite une approche plus nuancée de ce qui est communiqué par une manifestation

---

<sup>76</sup> D'après les relevés de Provine (2000, p. 41), voici des exemples des commentaires qui précèdent le rire : (80-90%)

*Typical statements :* *I'll see you guys later. / Put those cigarettes away. / It is nice meeting you.*

*I told you so! / I know!*

*Typical questions :* *It wasn't you? / Oh, Tracey, what's wrong with us? / Do you want one of mine? / What can I say? / What is this suppose to mean?*

Voici ensuite des exemples de commentaires réellement humoristiques : (10-20%)

*Humorous statements:* *When they asked John, he said he wanted to grow up to be a bird. / She's working on a PHD in horizontal folk dancing. / You don't have to drink, just buy us drinks.*

*Humorous questions:* *Are you working here or just trying to look busy? / Why are you waterskiing if you don't know how to swim? / Are you going to wear that?!*

autrement évidente. Il reste maintenant à apprécier la dimension communicative de l'humour comme instrument d'une communication personnelle toujours intentionnée et ciblée.

### 7.2.3 La dimension communicative de l'humour

Comme stimulus du rire, l'humour a ceci de particulier qu'il existe dans la communication dans le but explicite de faire rire un auditoire, soit par l'entremise de blagues, de jeux de mots, ou de tout autre proposition appréciative, ici une appréciation humoristique, d'une situation. Rappelons à ce point-ci que l'humour est un mode cognitif d'élaboration et d'expression de la pensée, spécifiquement défini par la manipulation d'une ambiguïté relevée dans un mot, un individu, une situation. Par conséquent, l'humour est un acte intentionnel qui insiste sur l'invention conceptuelle et confronte cette pensée inventée au réel observable, en espérant qu'un rire des autres en découle mais pas nécessairement puisque la véritable sanction réside dans la façon humoristique même qu'a eue le locuteur de voir et d'aborder une situation. C'est ainsi que l'étude de l'humour diffère de l'étude du rire, même si les deux sont, dans la croyance populaire, intimement liés. L'étude de la dimension communicative de l'humour suppose que l'on s'interroge sur le fonctionnement de l'intention communicative de l'émetteur lors d'une production humoristique; le message du rire suite à une remarque humoristique en considérant, entre autres, la façon dont ce message passe du locuteur à l'auditoire et la manière dont le destinataire saisit l'intention d'origine. Ce qu'il faut surtout apprécier ici, c'est que l'humour, contrairement au rire de façon générale, repose sur une communication qui est émise comme une manipulation du déroulement non seulement du discours mais de la situation elle-même à partir d'une perception de l'émetteur. En nous inspirant des commentaires de Attardo (1994) et de Raskin et Attardo (1994), c'est donc une pragmatique de la communication humoristique que nous aborderons maintenant.

#### 7.2.3.1 L'humour verbal comme communication dite « non bona fide »

La narration de blague en tant que communication *non bona fide* a été présentée par Victor Raskin (1985) dans le cadre de ses travaux sur une théorie de scénario sémantique de l'humour (*Semantic Script Theory of humor-SSTH*). Cette théorie met en évidence les rouages communicatifs de l'humour en situation de quête sémantique qui s'apprécie en fonction de la communication « *bona fide* » ou communication de bonne foi qui respecte « le Principe de Coopération »<sup>77</sup> nécessaire pour

---

<sup>77</sup> Le Principe de Coopération est formulé ainsi : « Faites votre contribution à la communication de la manière qui est requise par le but reconnu de la communication dans laquelle vous êtes engagé et au moment opportun » (Armengaud, 1985, p. 68). D'après Armengaud (1985), Grice a monnayé ce principe en quatre maximes, dont la distribution et la dénomination sont empruntées à la table des jugements de Kant. Elles spécifient le principe en question selon les rubriques reconnues par Kant comme présidant à nos jugements :

- 1) *Maxime de quantité* : « Rendez votre discours aussi riche d'information (s), mais pas davantage, qu'il est requis pour le but de la communication. »
- 2) *Maxime de qualité* : « Ne dites pas ce que vous croyez faux, ni ce pour quoi vous manquez de preuve suffisante. »
- 3) *Maxime de relation* : « Soyez pertinent! »
- 4) *Maxime de modalité* : « Soyez clair, sans équivoque, bref et ordonné. »

l'efficacité de la communication (Grice, 1975, 1989). On dit que la communication humoristique est une communication de mauvaise foi (*non bona fide*) parce qu'elle contrevient, d'une certaine façon nous le verrons, au principe de coopération.

La distinction entre une communication de bonne foi et une communication de mauvaise foi s'appuie sur le Principe de Coopération (PC) de Grice selon lequel un échange doit respecter des règles ou Maximes. Ces règles cautionnent l'engagement du locuteur envers une communication honnête et leur respect assure que la communication se déroule de bonne foi, qu'elle donne lieu à un « transfert d'informations (constituant un message) d'un émetteur vers un récepteur à partir d'un code commun. » (Marc, 2003, p. 132) Une communication est dite « *non bona fide* » ou de mauvaise foi quand l'émetteur trompe le récepteur en manquant à l'une ou l'autre des maximes, entraîne le récepteur à croire qu'il reçoit un transfert d'information normal alors que le texte ou l'énoncé repose sur autre chose que la vérité, qu'il n'est pas clair, qu'il n'est pas pertinent à la situation ou qu'il n'a pas la quantité d'information nécessaire pour être efficace et honnête. Le récepteur peut ou non être conscient de cet écart : conscient, il suspend son traitement du message, ou est réduit à traiter le sens littéral des énoncés tout en n'ayant aucune idée de la portée voulue de ceux-ci, ce qui rend impossible toute inférence à leur sujet. Inconscient, il ignore la violation et traite le message comme *s'il était de* bonne foi. Or comme ce n'est pas le cas, des conséquences apparaîtront quelque part dans l'avenir pour en témoigner. Dans ce contexte, Raskin et Attardo (1994) avancent ceci :

*Humor as a mode of communication that does not follow the maxims of Grice's cooperative principle, most importantly by routinely violating the maxim of quality. When the speaker is making a joke, [...] the speaker is not trying to communicate as simply as possible, or in other words, the speaker is engaged in non-bona-fide communication. (p. 34)*

Ce qui est par contre remarquable, c'est que la narration de blagues, en dépit du fait qu'elle viole le principe essentiel de coopération demeure tout de même une communication régie par un autre genre de principe de coopération spécifiquement adapté pour un échange humoristique, les phrases employées étant malgré tout porteuses de sens c'est-à-dire comprises et reconnues entre l'émetteur et le récepteur comme étant une communication à part entière, mais de type humoristique. Raskin et Attardo expliquent cet état de fait par l'existence d'un autre ensemble de maximes<sup>78</sup>, adaptées cette fois au message humoristique. Leur but n'est pas de transmettre un message en bonne et due forme mais de délibérément abandonner le mode de bonne foi et de créer des effets spéciaux

---

On a donc une maxime de stricte informativité, une maxime de sincérité, une maxime de pertinence, et une maxime de bonnes manières. Ces maximes demeurent généralement informulées. Elles constituent [...] le fond tacite à partir duquel s'interprète toute communication (p. 69).

<sup>78</sup> Les quatre maximes proposées par Raskin dans le cas du discours humoristique dit « *non bona fide* » sont les suivantes :

- 1- *Maxim of Quantity* : Give exactly as much information as is necessary for the joke;
- 2- *Maxim of Quality* : Say only what is compatible with the world of the joke;
- 3- *Maxim of Relation* : Say only what is relevant to the joke;
- 4- *Maxim of Manner* : Tell the joke efficiently. (Raskin, 1985, p. 103)

dans le texte ou l'énoncé de façon à susciter une évaluation de comique ou d'humoristique de la part du récepteur et déclencher un rire chez ce dernier. Cette évaluation est le fruit d'un traitement de la blague par le récepteur. C'est à lui qu'il appartient de débusquer le sens réel, humoristique, de ce qui ne se présente pas comme tel au départ. Attardo (1994) décrit ainsi le traitement d'une communication humoristique :

*The processing of a humourous text involves reaching an interpretative dead-end and backtracking in order to find another interpretation to the text. The decision to backtrack can be seen as a first hint at the solution of the problem outline above : the hearer seems to assume the speaker's cooperative intent even after his/her failure to provide a text with a literal BF sense. (p. 276)*

À ce point, le récepteur réalise qu'on l'a trompé, non pas dans le même sens que lors d'un mensonge et il procède à une réinterprétation en mode humour de l'information contenue dans le texte, appliquant cette fois de nouvelles règles ou maximes de communication, et réagit de la façon appropriée, en riant ou en souriant. Attardo fait ici remarquer que la violation invoquée des maximes originales qui sous-tendent le Principe de Coopération de Grice s'apparente plus à l'application de nouvelles règles qu'à une violation proprement dite comme dans le cas du mensonge. Ainsi, à partir du moment où le récepteur après le cul-de-sac communicatif d'une interprétation conventionnelle décide de revenir sur ses pas parce qu'il soupçonne être dans un mode de communication humoristique, la réinterprétation à laquelle il se livre le conduit à accepter un monde étrange et irréaliste d'effets et d'événements spéciaux, à suspendre temporairement ses réflexes d'incrédulité, à activer des stéréotypes et à se mettre au diapason général d'idiosyncrasies du mode humoristique (Attardo, 1994, p. 287). C'est là le fait du paradoxe humoristique, sorte de retrait du sens vers dans un second sens. C'est un deuxième script<sup>79</sup> dans le modèle de Raskin (1985), le *Semantic Script Theory of Humor (SSTH)*, une double isotopie des théories structuralistes (Greimas, 1966 cité dans Attardo, 1994, p. 62), deux trains d'interprétation, deux constances allant chacune dans une direction, toutes deux présentes dans un texte lorsque celui-ci est soumis aux règles de cohérence interprétative. Dans un sens ou dans l'autre, le message transmis dans une communication humoristique est celui du second sens, orchestré<sup>80</sup> par l'émetteur mais inattendu de la part du récepteur (Attardo, 1994, p. 276).

---

*It is important to note that all jokes belong to the NBF communication mode without exception, although they may carry bona-fide information. The most important consequence of this fact is that speakers are not committed to the truth of what they say in the NBF mode (Attardo, 1994, p. 206).*

<sup>79</sup> Un script est défini par Attardo (1994) comme « *an organised chunk of information about something. It is a cognitive structure internalized by the speaker which provides the speaker with information on how things are done, organized, etc.* (p. 198). Le script selon Raskin dans son SSTH porte spécifiquement sur les composantes lexicales d'un énoncé.

<sup>80</sup> Le second sens est découvert dans le cadre du traitement d'un discours humoristique. Ce traitement s'organise autour d'une séquence qui suit un déroulement relativement prévisible selon Attardo (1994), surtout dans la narration de blagues : « *The text begins by setting a context, which will be the background of the joke. This can be done very briefly, or omitted altogether if the context is inferrable from the text. An element (disjunctive) then occurs in the text which causes a passage from the sense reconstructed thus far in the joke to a second, opposed sense. This element occurs at the end of the text.* » (p. 107)

Il est par ailleurs intéressant de noter qu'une communication de ce type, soit qui n'est pas de bonne foi, peut échouer si le locuteur ne contrôle pas les quatre maximes du principe de coopération humoristique et s'il n'énonce pas la blague dans les meilleures conditions possibles. Il est alors possible que le récepteur « passe à côté » de la blague, exactement comme il est possible que le récepteur « passe à côté » du propos de l'émetteur dans une communication de bonne foi. En réalité, contrairement à la communication de bonne foi dont le but est d'assurer la communication d'un message dans une réalité, la communication NBF se veut un acte intentionnel dont l'accent porte sur l'invention conceptuelle, forçant par le fait même la pensée inventée à se confronter à un réel observable, le rire. Comme il s'agit d'une invention, la manipulation des quatre maximes est incertaine puisqu'elle n'est guidée que par une appréciation subjective de l'organisation humoristique d'une pensée inventée, ce qui en augmente le risque d'échec.

En effet, comme les maximes de Grice n'expliquent pas les mécanismes à l'oeuvre dans la communication de bonne foi même quand elles sont suivies, ces mêmes catégories de maximes revues pour raconter une blague n'expliquent pas formellement les mécanismes sémantiques de l'humour. Ce qui est intéressant par contre, c'est le fait que le récepteur qui a un doute raisonnable que l'émetteur est effectivement en train de « lui en passer une bonne » peut choisir de sortir un moment de l'acte de narration et tenter de clarifier ce qui est en cours en activant avec l'émetteur une séquence de communication de bonne foi de façon à vérifier la teneur de ce qu'on lui raconte. C'est alors que seraient émis des énoncés comme « Qu'est-ce que tu racontes là? », « Es-tu sérieux? », « Tu me prends pour qui? » ou simplement et très directement « Tu me racontes une blague? » Une fois réparée l'orientation de cet échange (par la demande de clarification), les ajustements sont faits et la communication reprend.

Ces interventions amusantes sont à la fois nombreuses et naturelles dans la communication de bonne foi au point qu'elles pourraient, selon Raskin (1985), en être participantes à part entière.

*In fact, it would be quite reasonable to postulate an extended form of bona-fide communication [...] The cooperative principle for this extended bona-fide-cum-humour mode of communication [could...] be thought of in terms of a set of disjunctions of the [two sets of] maxims or a compact presentation of the two sets. (p. 104)*

Si cette normalisation de la communication humoristique en sanctionnait l'existence comme mode de communication ordinaire, il n'en resterait pas moins que sa compréhension demeure sujette au nombre de combinaisons auxquelles peut procéder l'esprit humain. À cet égard, le seul discours scientifique possible serait celui qui éclaire la structure de l'humour, sans toutefois rien pouvoir affirmer d'absolu et de définitif ni sur la réussite d'un acte d'humour, ni non plus sur une construction sémantique de l'humour. Cette limite ne signifie pas pour autant que l'humour ne répond pas à certaines règles sémantiques comme nous allons le voir maintenant.

### 7.2.3.2 La dimension sémantique de l'humour

Quels sont les types d'information nécessaires pour traiter une blague? Comment sont-ils différents des types ordinaires? Quelle quantité d'information faut-il pour qu'apparaisse une blague? Quels traitements sémantiques ces informations reçoivent-elle de notre système d'interprétation d'information? Voilà ce à quoi la sémantique s'intéresse dans son traitement d'une blague. Comme l'explique Raskin (1985), une blague comporte en général deux parties, c'est-à-dire que le texte même de la blague est compatible, en tout ou en partie, avec deux scénarios différents, opposés d'une façon ou d'une autre (bon/mauvais; sexuel/non sexuel; normal/anormal; vie/mort; relié à l'argent/non relié à l'argent, etc.). La blague commence avec la présentation du texte selon un des scénarios. Puis, un déclencheur de revirement de scénario se présente, incompatible cette fois avec le scénario de départ. Le récepteur cherche un scénario alternatif avec lequel le texte est compatible. La blague est en fait provoquée par le chevauchement de deux scénarios. Mais qu'ont donc en commun ces scénarios pour les trouver amusants, drôles, risibles ou même hilarants?

Approchée pour offrir une appréciation plus pointue du fonctionnement de la langue humoristique, la linguistique apprécie des concepts comme l'ambiguïté linguistique et les irrégularités, la syntaxe de l'humour, les idiomes et tout ce qui les concerne, la richesse de l'homophonie langagière. La linguistique de l'humour n'éclaire toutefois qu'un type de fonctionnement, une mécanique de l'humour qui ne fournit pas de réponse précise sur l'essence humoristique de tous les « comportements » linguistiques étudiés. D'une part, l'humour est une pensée inventée qui doit être soumise à l'évaluation ultime dont le rire est ou peut être un réel observable. D'autre part, nos commentaires sur le rire ont mis en évidence la nécessité de raccrocher l'épisode de rire à son contexte immédiat comme source première du risible, de l'amusant, du drôle et même l'hilarant. Le cadre de communication doit donc dépasser, tout en les incluant, les cadres offerts par la linguistique et la sémantique. D'où l'intérêt de présenter ici le modèle de Giles *et al.* (1996)- *A dynamic model of humour in social interaction* – (Annexe 1) qui rend compte de connexions plutôt que de cadres d'analyse statiques. Les connexions dont il sera question découlent d'une interaction dite sociale, un élargissement du contexte communicatif par l'étiquette « social » qui lui est ajouté, mais le modèle lui-même ne pose cet aspect que dans la mention « *specific social situation* » pour rappeler que l'échange humoristique y prend place.

### 7.2.3.3 Le modèle dynamique de l'humour de Giles *et al.*

Le modèle de Giles, Bourhis, Gadfield, Davies et Davies (1996) s'appuie sur les recherches de Rothbart (1973) sur le rire des enfants et leurs réactions possibles de rire bien sûr, mais aussi de peur ou d'indifférence selon qu'ils relèvent et comprennent ou non, une intervention discursive divergente, contradictoire ou ambiguë comme dans un message humoristique dans leur environnement, en prêtant une attention particulière à leur capacité de décoder proprement le discours

présenté. Convaincus de l'importance de l'influence de l'environnement et de la situation, Giles et ses collègues s'intéressent à l'impact de cet aspect sur l'opération communicative de décodage puisqu'une compréhension des mécanismes complexes assure selon eux une meilleure saisie des enjeux *in situ* de tout matériau humoristique. En effet, une communication humoristique comporte une dimension ajoutée de complexité qui grève la compréhension du décodeur d'une part, tout en faisant apparaître le rôle et surtout l'intention de l'encodeur. Une meilleure appréciation de l'encodage permet d'apprécier la « stratégie » à l'origine de l'émission même du message alors qu'un aperçu du décodage rend possible de saisir, entre autres choses, la réaction cognitive en opération pour deux circonstances de communication : 1) quand le propos ou message humoristique n'est *pas* compris, et 2) quand ce message n'est pas apprécié. Bien que le fait de ne pas comprendre un message humoristique ou une blague ou de ne pas l'apprécier ait toujours été considéré comme entièrement possible par tous les chercheurs, peu se sont intéressés à modéliser une situation de communication humoristique. C'est ce vide que comblient Giles et ses co-chercheurs tout en exposant, dans la modélisation proposée, les ramifications d'une situation interlocutive humoristique. Le modèle de Giles *et al.* offre la possibilité d'observer non seulement un ensemble complet des composantes importantes dans l'acte de communication humoristique mais il rend aussi saillant des éléments qui seront d'importance à l'étape de transposition dans le champ de l'ALS, à commencer par les processus d'encodage et de décodage.

### **L'encodage**

Dans une communication humoristique entre deux individus, l'encodage est la première étape de transmission d'information en direction du décodeur. À la barre du processus d'encodage, l'encodeur doit d'abord décider d'encoder ou de ne pas encoder, selon l'opportunité de la blague dans la situation, le contexte et le temps. S'il choisit d'encoder, il doit sélectionner non seulement le moment de son intervention, mais aussi la nature de ce qu'il encodera. Les décisions qui portent sur le sujet de la blague et son *timing* nécessitent ou supposent que le locuteur connaît le contexte et la situation sociale qui inclut son lien avec l'auditeur et les statuts sociaux en présence selon Giles *et al* (1996). Une importance particulière est accordée aux motifs qui poussent le locuteur à lancer l'échange humoristique. En appréciant ces motifs avec la connaissance du décodeur par l'encodeur, le modèle met en évidence l'interaction sous-jacente.

Que ce soit pour créer ou maintenir la solidarité dans un groupe, pour attaquer le décodeur avec un sentiment de supériorité, quêter son approbation ou détourner son attention, l'encodeur prend la décision d'émettre un message humoristique directement en fonction de son intention. Une blague peut créer, renforcer ou réparer les liens d'un groupe, et l'humour du « maintien du moral de troupes » est bien connu. L'humour dérogatoire est plus connu que l'humour pour le groupe. C'est « le rire des misères et des difformités des autres » de Platon et d'Aristote, « le rire de correction

sociale » de Bergson (1911). Gruner (1967, cité dans Giles *et al.*, 1996, p. 141) rappelle l'existence des blagues qui visent à recueillir l'approbation du décodeur, attirer son attention sinon ses faveurs. L'intention recherchée est à l'avantage de l'encodeur qui compte sur le « bon moment, » une façon habile de livrer le message humoristique et le plaisir ou l'amusement qu'il procure au décodeur. Enfin, une communication humoristique placée dans le but de détourner l'attention s'effectue dans une situation difficile où l'encodeur crée une diversion avec une blague pour camoufler des aspects négatifs de la situation. Ces « motifs » de recourir à l'humour ne sont pas les seuls, et dans bien des cas, ils s'additionnent pour justifier une mise en scène humoristique. Ainsi, une blague pourrait servir à la fois pour dénigrer l'autre, camoufler des aspects négatifs d'une action de l'émetteur, et être reprise ensuite, devant des pairs, comme élément de cohésion. Une fois exposés les motifs d'encoder, le modèle de Giles *et al.* éclaire trois considérations directement appliquées à la nature du message, soit le contenu linguistique, le contenu sémantique-thématique et le contenu cognitif. Nous avons traité dans la section précédente le fonctionnement des dimensions linguistique et sémantique. Considérons maintenant le contenu cognitif, soit un des éléments originaux du présent modèle.

Le contenu cognitif fait référence à la complexité cognitive de l'humour lui-même. S'appuyant sur les notions de Koestler (1964), Giles et Oxford (1970) ont suggéré que les blagues et les situations humoristiques peuvent être analysées en tant qu'événements bi-associatifs. D'une part une mise en scène de la blague « dans une matrice gouvernée par un code de règles fixes » pose un raisonnement « d'extrapolation » (Koestler, p. 24), d'autre part, un brusque passage dans une autre matrice (également gouvernée par son code de règles fixes), que Koestler nomme « intrapolation, » avec, au point de rencontre, la chute de la blague ou *punch line*, qui découle de la « transformation ou ré-interprétation des données en des termes analogues. » La distance entre ces événements ou matrices est qualifiée de « cognitive, » sorte d'écart-temps de la communication humoristique. Ainsi, un écart-temps court s'écoule quand la mise en scène est présentée de façon explicite au moment de la chute (*punch line*), comme dans le sarcasme ou le comique de tarte à la crème (*slapstick*). Plus l'écart-temps s'allonge comme dans le cas des jeux de mots ou calembours ou de la satire, moins la scène est explicite et plus le décodeur doit évoquer pour lui-même l'événement en question, « combler les lacunes, éclairer les allusions, découvrir les analogies [...] sortir de son rôle passif, contraint [qu'il est] de coopérer, de répéter dans une certaine mesure l'invention de la plaisanterie, de la recréer en imagination » (Koestler, 1965, p. 71). Dans ce dernier scénario, les opérations cognitives seront, en fait, d'une complexité proportionnelle à la longueur de l'écart-temps. Selon Giles et ses collaborateurs, les individus manifestent une préférence envers un écart-temps adapté à leur style de cognition et de perception et, indirectement, à leur appartenance sociale. La connaissance des données situationnelles et humaines qu'a l'encodeur du décodeur doit être prise en compte pour déterminer la complexité d'un message humoristique et l'écart-temps à instiller au message.

Giles *et al* (1996, p. 143) rappellent qu'on connaît peu de choses sur certaines dimensions de l'encodage humoristique : le moment où des étrangers décident d'échanger ce type de message, les niveaux optimaux d'humour dans des situations formelles et informelles, les indices interpersonnels et contextuels spécifiquement captés par l'encodeur pour orienter ses choix de formes d'humour, l'impact du statut de l'encodeur sur le moment et la quantité d'humour, l'existence ou non d'une hiérarchie de sujets efficaces dans une communication humoristique. Voilà autant de questions qui illustrent la complexité d'une décision d'encoder un message humoristique. L'étape finale de la chaîne de communication, le décodage, n'en est pas moins complexe, en fonction cette fois du destinataire ou décodeur et de ses propres caractéristiques.

### **Le décodage**

Essentiellement, un destinataire ou décodeur reçoit un message humoristique de l'une ou l'autre façon : soit il décode efficacement le message humoristique, soit il faillit au décodage. Dans un cas comme dans l'autre, les raisons qui expliquent le résultat sont partagées : elles relèvent des caractéristiques du message (application des maximes de Grice ou des maximes de Raskin pour une communication « *bona-fide-cum-humor communication* ») et de celles qui se rapportent au décodeur lui-même, âge, sexe, personnalité, antécédents, etc.

Dans le cas où le destinataire réussit le décodage, il manifeste une forme d'excitation. Cette excitation se présente sous forme de réactions physiques dont la plus importante est le rire. Elle est aussi d'ordre psychologique et a fait l'objet de plusieurs recherches (Berlyne, 1972; Suls, 1972; Rothbart, 1973; McGhee, 1979), ce qui n'est pas le cas pour la compréhension à la source de cette excitation. Pour Suls (1972, 1983) et Berlyne (1972), l'excitation vient de la présence même d'une incongruité, tolérable et associée au plaisir, dans un contexte exempt de danger. Peu importe les motifs, il est même possible que le seul contact avec les premiers indices d'une telle situation, et de son excitation, suffise à faire sourire le décodeur. Giles et ses co-chercheurs croient comme Rothbart qu'une grande part de l'excitation, dans la narration d'une blague tout particulièrement, s'explique par la peur de ne pas résoudre la blague et d'en porter l'odieux. Dans l'un ou l'autre cas, le décodeur aborde l'incongruité du message humoristique dans un état de stimulation, il la résout et en rit, il la résout et n'en rit pas, ou il ne la résout pas du tout.

Le processus de résolution passe par deux étapes : la perception et la compréhension de l'incongruité. D'abord, le décodeur relève la présence d'éléments de sens qui s'opposent, sans encore les réconcilier à sa satisfaction. Commence alors la quête de sens : retour sur la teneur de l'incongruité, réorganisation d'information, dégagement d'un sens. L'incongruité résolue, le décodeur éprouve une première satisfaction cognitive, la compréhension. Cette première étape est suivie d'une évaluation de l'humour même, apprécié et jugé amusant en fonction de l'habileté de l'encodeur à la communiquer ainsi que sa perspicacité envers le sens de l'humour du décodeur. De façon générale, un

décodeur amusé évalue favorablement le décodeur surtout, comme le signalent Giles et ses collaborateurs, si l'encodeur a spontanément créé un message humoristique original. L'évaluation dépend également du lien existant entre l'émetteur et le récepteur. À cet égard, ces chercheurs rappellent que seule une relation entre des participants qui se connaissent peu ou pas entraînera une réelle augmentation de la faveur du décodeur envers l'encodeur. Finalement, la séquence la plus réussie selon les critères du décodeur se termine dans ce que Giles *et al.* nomment « le rire humoristique. » Moins bien réussie, la séquence se termine par le rire « quand même, » celui du décodeur qui n'a pas saisi l'humour du message ou ne l'a pas apprécié. C'est le rire « malgré tout, » plutôt mécanisme de défense contre l'embarras. Si le rire est absent, c'est là le signal possible d'un échec de compréhension ou d'une appréciation négative du décodeur. Les chercheurs rappellent à ce point que l'ampleur du rire, humoristique ou autre, est influencée par la présence d'autres individus et leur lien avec le décodeur. En cas de rire, la situation s'en trouve plus détendue et moins formelle alors que des ratés au décodage crispe la situation.

Quant à l'échec de la communication humoristique, le décodeur peut tout bonnement avoir manqué de relever l'incongruité, le *punch* ne présentant à ses yeux aucune incompatibilité avec le sens général du message. Sans perception d'incongruité, il n'y a alors pas de blague, ce qui ne peut manquer d'affecter une situation, surtout si l'encodage humoristique était voulu. Il est aussi possible que le message humoristique n'ait pas été saisi comme blague, une frustration certaine pour un décodeur conscient de la présence d'une blague. Cette situation entraîne une quête intense du sens pour résoudre l'incongruité, et le décodeur reste stimulé, ou « piqué » tant qu'il n'y parvient pas. Cet état de recherche ne peut toutefois durer indéfiniment sans que le décodeur ressente quelque pression de donner suite. Un état d'impasse dans la compréhension entraîne une évaluation négative non seulement du décodeur envers lui-même, mais surtout de l'encodeur rendu responsable. Cette évaluation est d'autant plus négative que le décodeur entretient de l'animosité envers l'encodeur, et plus encore si l'encodeur est conscient de cette animosité. En revanche, le décodeur retourne le blâme contre lui si l'encodeur lui est supérieur en hiérarchie, si des observateurs sont présents et surtout s'ils rient! L'encodeur connaît alors une double remontrance : interne comme un reproche pour une faiblesse cognitive, externe par stigmatisation de la part des autres. Ce dernier scénario est encore plus sévère si l'organisation du message ne présente aucun contenu humoristique pour le décodeur.

Les comportements subséquents dépendront de la nature des relations entre l'encodeur et le décodeur. Dans le cas d'un blâme externe, le décodeur rira s'il a besoin de l'approbation de l'encodeur, mais son rire en sera un d'ignorance (Giles et Oxford, 1972). En l'absence de relation hiérarchique avec l'encodeur, ou dans une relation d'intimité, le décodeur pourrait avoir des remarques désobligeantes autant pour les blagues que pour l'encodeur. Un blâme de nature interne du décodeur pour lui-même entraînera soit un rire d'ignorance, ou d'embarras, de même qu'une

demande polie de clarification si le décodeur ne craint pas d'admettre une incompréhension, ou d'être accusé d'incompétence par l'Autre. Enfin, il peut y avoir rupture dans la communication humoristique quand la blague est comprise, mais que, pour des raisons personnelles, le décodeur considère que le message n'est pas humoristique. Au nombre de ces raisons, les plus importantes sont des moyens linguistiques ou cognitifs insuffisants qui empêche de conclure le décodage ou un manque de familiarité avec le message humoristique. Ces limites affectent le plaisir subséquent, mais ne s'accompagnent pas d'appréciation négative de l'encodeur, surtout dans une relation d'intimité. Ce n'est que si le décodeur juge le message « de mauvais goût, » ou si l'humour est dérogatoire pour son entourage ou pour sa personne que le décodeur s'en prendra à l'encodeur, ou qu'il pourra rire d'un rire que Giles et ses collègues qualifient d'ouverture d'esprit (*broadmindedness*), sorte de rire « bon joueur. » La réponse sera enfin négative envers le message et l'encodeur si l'humour s'est effectué aux dépens du décodeur, ce qui modifiera certainement la nature de la communication et de la situation. Il apparaît donc clairement que dans une communication humoristique, plus encore que l'encodage, le décodage comporte des enjeux et des retombées importantes sur la situation de communication et sur ses participants.

#### 7.2.3.4 Le discours humoristique comme communication informelle

En plus de détailler les processus d'encodage et de décodage d'une communication humoristique (des histoires drôles), le modèle de Giles *et al* (1996) éclaire les changements dans le comportement des sujets racontant des blagues à un public non présent mais réel. Des modifications s'opèrent d'abord chez l'émetteur qui passe du discours sérieux au discours humoristique de façon évidente : l'accent d'usage se transforme, l'énonciation change, la voix s'accélère, la parole se rythme, le timbre et la hauteur modulent. Giles et ses collègues ont pu mettre en évidence les changements suivants :

*From the serious to the humorous topics : a more relaxed tone, more intimate, friendly, animated...; quicker, more confident, not as toneless, more emphasizing certain words... The following are typical of the shift from the humorous to the serious topic : more formal speech, less animated, friendly, etc. Less familiar, fewer colloquialisms...; it became slower, less emphasis, less confidence... [...] the humorous speech [was] less concerned with factual precision, more informal, fluent, varied in tone of voice, colloquial and non-standard accented than their more serious speech. (p. 151)*

Ces changements sont associés à une « détente, » dans la langue du discours d'abord mais aussi dans l'ensemble de la situation. Le ton devient informel, les échanges deviennent familiers comme c'est souvent le cas en présence du rire et de l'humour au point que Gilles *et al.* (1996) soulignent un désavantage à respecter un certain registre ou protocole dans la communication. « *The humorous situation may well be one where it is socially disadvantageous and communicatively ineffective to encode a prestige speech style* » (p. 152).

Si le discours pédagogique n'est pas à mettre au nombre des « discours de prestige », il n'en demeure pas moins, comme le souligne Meirieu (Fournier, 2003), qu'il commande une attention particulière pour que chaque personne présente puisse s'exprimer et recevoir le message proposé. Il faut veiller au respect de certaines conditions d'opération ou rituels, c'est-à-dire une régularité, des places, des rôles, la reprise et le travail sur le produit. Les échanges doivent être régis par la qualité de l'explication, la rationalité de ce qui est dit et l'efficacité de la démonstration. Bref, déclare Meirieu, « l'enseignant se doit de gérer sa classe sur le registre cognitif et institutionnel » (p. 232). Dans ces conditions, il paraît essentiel, pour quelque situation que ce soit impliquant le rire ou l'humour le cas échéant, de tenir compte de leur nature et de leur fonctionnement dans une situation qui n'est pas au départ vouée au rire et à l'humour. Il faut peser les motifs, choisir le moment ainsi que la forme elle-même du message pour assurer une maîtrise des répercussions sur les participants et la situation.

#### **7.2.3.5 Les effets communicatifs de l'humour**

Gruner (1996) souligne la nécessité de se pencher sur l'aspect communicatif de ses effets sur le discours pour apprécier complètement la dimension communicative de l'humour. Les questions qu'il pose sont les suivantes : quelle est la valeur de persuasion du message humoristique; comment se comporte l'apprentissage quand il est accompagné d'humour; quelle image ou perception a-t-on d'un utilisateur d'humour. Il s'agit ici de considérer la spécificité d'un impact humoristique selon une appréciation communicative. La question qui se pose ici est de peser la valeur d'ajouter de l'humour à un message.

L'humour aurait un effet de persuasion en publicité, un domaine étudié par plusieurs chercheurs. Ainsi, déjà en 1974, l'humour était employé dans plus 40% de toute la publicité diffusée à la télévision et à la radio (Markiewicz, 1974). Selon des statistiques plus récentes, on avance que 60% de toute la programmation télévisuelle comporte une part de rire ou d'humour (Postman, 1986). Dans ce contexte, on croit qu'une communication humoristique joue sur la persuasion, que l'ajout d'humour à un message plaît à ceux qui l'entendent et qu'il influence favorablement la perception du message voire de la source même du message. En effet, si l'humour est opportun, on peut imaginer que le message sera mieux écouté, mieux retenu et qu'il aura une influence positive (dans le sens du message bien sûr) sur l'auditoire. On soutient que le message présenté de façon humoristique pourrait servir de distraction à l'auditoire, ce qui bloquerait l'esprit critique<sup>81</sup> au profit de la persuasion. Les recherches sur ce sujet montrent toutefois que le lien causal n'est ni aussi clair ni constant. Dans la majorité des cas, cet humour est soit sans effet ou d'effet négatif sur l'assimilation du message, au profit de la valeur persuasive du message plutôt que son enrobage humoristique. Gruner (1996) est

---

<sup>81</sup> Comme la publicité a d'abord pour but la vente de produits et services, il n'est pas surprenant que la suspension de l'esprit critique soit un des effets recherchés.

très clair à ce sujet :

*Considering that [...] negative findings have been recorded by Lull, Kilpela, Kennedy, Youngman, Welford, Brandes, Markiewicz, and Gruner and Lambton, it would be safe to conclude that the speaker of a strong persuasive message can confidently leave humour to be dispensed by others. (p. 306)*

Pour que l'humour en publicité ait quelque effet sur les ventes d'un produit, il doit répondre à des caractéristiques précises : la pertinence, la finesse, un côté amusant, une facture professionnelle et être de bon goût. Gruner remarque enfin, et c'est là un point d'importance ici, que seule la publicité tirerait un profit direct de l'addition de l'humour à un message : les politiciens et autres locuteurs publics qui se servent d'un discours humoristique retirent peu de bénéfices du fait d'ajouter de l'humour ou du rire à leurs message, une limite qui s'expliquerait selon l'auteur, par la complexité du message politique par exemple, en comparaison avec le message publicitaire.

C'est ainsi que dans des études portant sur l'emploi de l'ajout d'humour ou de rire dans d'autres contextes que publicitaire, Gruner (1967; 1970) enregistre des évaluations négatives sur la perception de compétence d'un locuteur, même si l'emploi d'humour donne lieu à une perception positive de la nature de l'individu. Dans une recherche d'échelle sur le dynamisme, l'expertise et la loyauté d'un individu qui utilise l'humour, seul le dynamisme a été relevé, et à court terme (Kennedy, 1972, cité dans Gruner, 1996). Ce qui est par contre intéressant, c'est qu'à long terme (quatre mois), les trois caractéristiques étaient favorablement relevées et associées à l'emploi de l'humour. Il faut également noter les effets rattachés au type d'humour employé. Goodchilds (1959, cité dans Gruner, 1996) avait montré que l'esprit sarcastique avait de l'influence mais qu'il n'était pas populaire, et qu'un esprit clownesque était populaire mais dépourvu d'influence. Youngman (1976, cité dans Gruner, 1996) a par ailleurs mis en évidence le lien entre la valeur accordée à l'humour et sa pertinence avec le sujet. Les effets positifs de l'humour sur un discours informatif ne seront pas significativement appréciables si le discours est déjà perçu comme intéressant par les auditeurs, pas plus qu'il ne conduit à un meilleur apprentissage des notions. Une étude de Taylor (1974, cité dans Gruner, 1996) rapporte par ailleurs que l'emploi d'humour dans un discours informatif a eu un impact négatif sur l'image projetée par les locuteurs, les participants à cette étude allant même jusqu'à considérer comme les présentateurs des « comédiens frustrés. » Jusqu'à maintenant, les recherches sur les effets communicatifs de l'humour mettent surtout en évidence l'instabilité de ceux-ci en raison des nombreux facteurs impliqués. Ces recherches montrent cependant qu'un communicateur qui ponctue son discours d'un humour opportun et accrocheur peut améliorer son image, pour autant que l'auditoire s'attend à ce type de modification du discours. On ne saurait donc sous-estimer le pouvoir d'attraction qu'exerce l'humour sur un auditoire.

#### 7.2.4 Conclusion sur la dimension communicative du rire et de l'humour

L'apport des sciences de la communication est significatif autant à propos du rire qu'à propos de l'humour. Le fait de savoir que nous rions de tout et de n'importe quoi confirme l'obligation d'interpréter le rire en contexte et en situation. En raison du lien privilégié qu'il entretient avec la situation, le rire « signale » quelque chose plus qu'il n'en révèle sans équivoque le sens. À cet égard, le rire est plus un indice qu'un signe. Comprendre le rire exige qu'on l'apprécie non seulement par rapport à celui qui rit mais de façon tout aussi importante à son entourage. Il y a donc plus à comprendre dans le rire et dans l'humour que la mécanique du rire et du message humoristique, ce qui nécessite d'inclure dans l'équation les éléments qui relèvent ponctuellement du moment de l'éclat de rire ou du choix de l'humour. Le défi avec l'inclusion du rire dans son contexte, c'est qu'il faudrait traiter chaque rire à la pièce, chacun étant entièrement tributaire de ce qui le précède immédiatement. Ce type d'étude pourrait bien être mené par la pragmatique situationnelle, mais elle ne confirmerait en fait que le caractère unique de chaque rire. Ce qu'il faut, c'est chercher à comprendre non pas tant précisément de quoi parlent les gens pour qu'ils se mettent à rire, mais d'où viennent leurs sujets de conversations et de dérision, quels rôles jouent ici les agents d'influence comme la famille, l'école, le milieu de travail, la communauté et les médias. Il faut non pas limiter l'impact du contexte à un rôle de second plan apprécié dans l'immédiat d'un cadre communicationnel de référence comme le font Giles et ses collègues, mais le développer pour arriver à tenir compte des facteurs sociaux et culturels sur la production du rire et de l'humour.

Comme pour le rire, les recherches sur la dimension communicative de l'humour ont montré la complexité de ce discours mais surtout mis en évidence une forme de communication qui obéit à des règles sémantiques et pragmatiques de compréhension simple : dans un texte qui dirigeait la communication vers un objectif de livraison de bonne foi d'un message, un second train de sens fait surface qui déclenche chez le récepteur une recherche cognitive pour saisir la dérogation aux règles de la communication et surtout, retracer le sens. Le succès comme l'échec sont possibles. Comme le mentionne Koestler (1965), cela dépend des êtres « dont la raison a gagné [ou non] une certaine autonomie par rapport aux pressions affectives [...] le rire leur permet[tant] de [...] comprendre qu'il[s] ont] été joué[s] » (p. 81). C'est aussi, toujours selon cet auteur, le fait d'un « acte créateur [qui] en reliant des dimensions d'expériences jusque-là étrangères l'une à l'autre, permet de s'élever à un niveau supérieur d'évolution mentale » (p. 82). Selon une appréciation de nature communicative, l'humour « manipule » de bonne foi un discours, une mise en scène selon des règles pragmatiques humoristiques de quantité, de qualité, de relation et de manière. Ces règles s'ajoutent aux conventions qui gouvernent l'échange entre deux parties, selon des critères d'intentionnalité et d'attente. Considérer une communication humoristique, c'est observer et comprendre les niveaux d'interconnexions entre les interlocuteurs et le traitement qu'ils font de l'information humoristique. Ce n'est en effet qu'à cette condition que nous pouvons vraiment appliquer, c'est-à-dire comprendre

pour en tirer profit, le traitement « mécanique » que les opérations de communication exposent. Il reste maintenant à mettre en évidence comment l'appréciation de la dimension communicative du rire et de l'humour se combine avec les caractéristiques et le fonctionnement communicatifs trouvés dans l'ALS. Comment s'activent les mécanismes de la communication dans ce contexte et qu'advient-il de ces caractéristiques une fois combinées aux caractéristiques du même ordre du rire ou de l'humour le cas échéant?

### 7.3 La dimension communicative en langue seconde

Dans son ouvrage *La communication formative : vers une nouvelle didactique des langues secondes*, Michaud (1996) rappelle l'axiome numéro 1 du groupe de Palo Alto à l'effet qu'on ne peut pas ne pas communiquer (p. 191). Ainsi, dans une classe de LS, l'enseignant et ses élèves communiquent inévitablement, mettant en évidence la nécessité de préciser la spécificité d'une communication exécutée dans ce contexte avant d'y examiner la place du rire et de l'humour. Parmi les caractéristiques les plus évidentes, il faut noter que la communication<sup>82</sup>, surtout la communication verbale, est instable en raison du matériau linguistique en construction avec lequel le locuteur doit s'exprimer, et le destinataire, comprendre. C'est dans le cadre de cette instabilité que se rencontre le rire, et l'humour le cas échéant, un rire dont le sens est souvent plurivoque. C'est aussi une manifestation qui peut rendre compte d'une excitation cognitive, de la résolution d'une incongruité saisie comme risible ou humoristique lors d'un acte de communication. Or si cette communication est marquée par le fait qu'elle s'effectue en LS ou dans un contexte d'ALS avec une langue en chantier, elle origine toujours d'individus qui veulent communiquer, c'est-à-dire qui ont « des attitudes, de la gestuelle et des comportements indicateurs d'une volonté de s'exprimer, d'entrer en action dans le système des relations ainsi constitué » (Michaud, 1996, p. 215). Dans ces conditions, répondre à la question « De quoi rient des apprenants d'une langue seconde? » implique d'être en mesure d'intégrer pour les interpréter des situations plus imprévisibles que celles qui sont présentes dans une situation de communication menée dans une langue première.

Pour ce faire, nous considérons des éléments du développement de la dimension pragmatique en LS, la gestion de l'impression et la réparation du discours dans une communication problématique. Par pragmatique, nous reprenons la définition de Kasper et Rose (2001) soit « *the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using the language in social interaction and the effects their use of language has on other*

---

<sup>82</sup> La communication est définie par Michaud (1996) comme « l'ensemble des relations qu'établissent entre eux des individus interagissant de façon intentionnelle ou non et qui s'expriment par divers comportements, verbaux et non verbaux » (p. 215). Legendre (1993) la définit ainsi : « le fait de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre » (p. 216).

*participants in the act of communication* » (p. 2). Selon la pragmatique, le rire et l'humour peuvent être compris comme des choix des utilisateurs d'une langue ou le fruit de contraintes et ils se répercutent sur la situation de communication et ses participants. La gestion de l'impression relève d'une pragmatique plus étroite qui est responsable des manœuvres employées par les locuteurs pour créer un environnement qui compense pour les manques d'une communication en LS. Parmi les interventions compensatoires, on trouve celles qui visent spécifiquement la réparation du discours sous la forme de négociations du sens qui passent, entre autres, par des demandes de précision, des reformulations, etc. Le rire et l'humour occupent ici une place remarquable tant pour maintenir le fil d'une communication, pallier des tentatives d'utiliser un système linguistique en chantier que pour en indiquer la rupture. La réparation du discours peut mettre en scène le rire et l'humour comme des actes intentionnels de la part des locuteurs pour assurer la poursuite de l'échange, dans certains cas, au prix d'une autodérision volontaire. Enfin, outre les effets pragmatiques recherchés, on invoque l'utilisation du rire et de l'humour en ALS pour leurs retombées sur la stimulation à communiquer des apprenants.

### 7.3.1 La pragmatique en langue seconde

Depuis plusieurs années, l'intérêt envers différents aspects de la langue comme instrument de communication a conduit à une prise de conscience de la diversité des actes de langage<sup>83</sup> ainsi qu'aux multiples expressions linguistiques<sup>84</sup> auxquelles ils donnent lieu. Commentant l'inventaire de près de deux cents types d'actes et de trois mille réalisations ou expressions linguistiques courantes établi intuitivement par Martins-Baltar, Roulet (1976) souligne que si chaque acte de langage peut être exécuté au moyen d'énoncés ayant des structures sémantico-syntaxiques variées (par exemple tournure déclarative, interrogative ou impérative; présence ou absence d'une modalité épistémique, choix de la personne et du temps du verbe), aucune n'est accidentelle et toutes font l'objet de choix. Cette possibilité de choisir explique dès lors l'importance et l'intérêt que prennent des analyses de conversation et de texte, la pragmatique de l'énoncé ainsi que la description des rituels socio-langagiers pour la didactique d'une LS, l'introduction de ces nouveaux objets d'étude ayant conduit à redéfinir les interfaces linguistique et didactique. L'apprentissage d'une LS ne se limite plus au développement de la seule compétence grammaticale de l'apprenant, mais inclut le développement

---

<sup>83</sup> Par acte de langage, on entend : l'accomplissement de certains types d'actes par l'emploi que fait un usager de phrases ou d'expression. Armengaud (1985) souligne « qu'il s'agit de savoir ce que font les interprètes-usagers, quels actes ils accomplissent par l'usage de certains signes [...] Austin appelle ces actes de langage *actes illocutionnaires* soit ce que l'on fait en parlant. » (p. 78)

<sup>84</sup> Une expression linguistique est un ingrédient du langage c'est-à-dire des éléments associés selon des règles. Armengaud (1985) rappelle à cet égard les règles de formation, qui déterminent les combinaisons permises de membres de l'ensemble (=les phrases) et les règles de transformation, qui déterminent les combinaisons (phrases) que l'on peut obtenir à partir de d'autres combinaisons. Essentiellement, il s'agit de la structure syntaxique de signes classés d'après leur corrélation aux objets. À cela s'ajoute la dimension sémantique, la pragmatique et la signification. Un acte de langage (commander un café, analyser un concept, s'excuser de son retard) peut être accompli à l'aide de différentes expressions linguistiques.

plus large d'une compétence pragmatique, c'est-à-dire la relation entre les caractéristiques d'une langue, ce que peut en faire le locuteur et ce qu'il en fait effectivement, en fonction du contexte d'usage dans lequel il est placé.

### 7.3.1.1 La compétence de communication en LS

L'appropriation contextuelle, qui se manifeste dans la cohésion d'un acte de parole, assure l'efficacité de transmission d'un message. L'intention de communication impose en quelque sorte une structure au discours en agissant sur l'enchaînement et la cohérence entre les énoncés, que ce soit au niveau du tour de parole, de l'ouverture et de la fermeture d'une conversation ou de la cohésion même de l'échange. Par des actes de paroles, les locuteurs s'imposent adéquatement dans la transaction qu'ils souhaitent mener à bien c'est-à-dire que, pour adresser un compliment, présenter des excuses, déposer une plainte, demander un renseignement ou des explications, ils ont et utilisent certaines connaissances pour accomplir l'acte en contexte. Cette maîtrise fait partie de la compétence communicative. Gaonac'h (1987) fait remarquer que la compétence de communication, telle que précisée par plusieurs modèles populaires, est « multicomponentielle » (p. 182). D'après Gaonac'h, selon que l'on se réfère aux modèles de Canale et Swain (1980) ou de Moirand (1982), cette compétence inclut : une compétence linguistique proprement dite (nommée compétence grammaticale par Canale et Swain ou linguistique par Moirand); une compétence discursive pour Moirand (connaissance des différents types de discours et de leur organisation, en liaison avec la situation); une compétence sociolinguistique pour Canale et Swain (connaissance de ce qui est acceptable du point de vue des usages d'une communauté linguistique) ou compétence socioculturelle pour Moirand (règles sociales, normes d'interaction) qui ajoute aussi une compétence référentielle (connaissance du monde) alors que Canale et Swain introduisent une compétence stratégique (capacité d'utiliser des stratégies de langage pour atteindre des objectifs de communication). Canale et Swain ajouteront en 1981 une compétence discursive (la cohésion formelle et la cohérence sémantique des énoncés). La connaissance requise pour livrer un acte illocutionnaire ou « ce que l'on fait en parlant » selon Austin (1972, cité dans Armengaud, 1985, p. 78) prend en compte deux dimensions englobantes : la justesse du sens et la justesse de la forme. En langue seconde, la justesse du sens demande des compétences sociolinguistiques, socioculturelles et référentielles; la justesse de la forme, des compétences linguistiques, discursives et, si besoin est, stratégiques. Thomas (1983) souligne qu'à ces deux volets correspondent deux types de manquements :

*sociopragmatic failure, which takes place when a learner fails to perform the illocutionary act required by the situation (i.e. deviates with regard to appropriateness of meaning), and pragmalinguistic failure, which occurs when a learner tries to perform the right speech act but uses the wrong linguistic means (i.e. deviates with regard to appropriateness of form). (p. 102)*

Nous croyons que l'un et/ou l'autre de ces manquements peuvent être le théâtre de rire(s).

Comme l'a montré Provine (2000), le fait de rire dans un échange ne relève généralement pas d'un acte illocutionnaire, c'est-à-dire que le rire ne fait habituellement pas partie de ce que l'on cherche intentionnellement à faire avec l'acte de langage, sauf bien sûr si c'est l'intention même du message comme dans le cas d'une blague ou d'un mot pour rire. Il s'agit généralement plus d'un accompagnement d'acte, ou d'une suite à différents types d'énoncés comme conséquence, recherchée ou non selon les circonstances. Puisque le fait de rire n'est pas de nature neutre dans un échange (il est un indice et sa présence déclenche une quête de sens), la question à poser en ALS doit porter à la fois sur le message, intentionnel ou non, relié au rire dans ce contexte, et sur la raison qui place un rire, intentionnel ou non, dans le cadre d'un énoncé. S'agit-il d'une manifestation de compétence communicative, adaptée à l'acte de langage, un rire parce que le contenu du message émis est drôle, ou d'un rire relié à un manquement à la dimension sociopragmatique où le locuteur de LS rit dans le cadre de la production d'un acte de langage inadapté à la situation? (Ellis, 1997, p. 165) Est-ce un rire qui compense un manquement pragmatolinguistique qu'on peut définir comme une production dans laquelle le locuteur, en même temps qu'il tente de produire le bon acte, y va comme le souligne Porquier (1979, cité dans Gaonac'h, 1987) de « productions langagières exposant un décalage entre les capacités proprement linguistiques (exprimées en termes d'interlangue) et des besoins de communication, une insuffisance qui conduit à une communication linguistiquement inefficace » (p.180). Pour y voir plus clair, considérons les trois phases dans le développement de la compétence pragmatique telles que proposées par Blum-Kulka (1991, cité dans Ellis, 1997, p. 181).

### **7.3.1.2 La compétence pragmatique en langue seconde**

La compétence pragmatique d'un apprenant débutant de LS est dans la première phase d'une telle habileté. Cette phase se concentre sur le message mais de façon non systématique c'est-à-dire généralement gouvernée intuitivement, sans contrôle ni véritable gestion de la forme. Les apprenants débutants se fient aux indices situationnels pour interpréter la force illocutionnaire de différents actes et leurs stratégies de production sont marquées, voire caractérisées, par la simplification. Dans cette phase, l'apprenant de LS utilise des moyens linguistiques limités et il a abondamment recours à des formules toutes faites et, remarque Blum-Kulka (1991), à un suremploi de marqueurs de politesse. Il recourt abondamment à des moyens non linguistiques pour passer le message, des gestes surtout. Progressant dans l'ALS, l'apprenant entre dans une deuxième phase orientée sur l'utilisation de l'interlangue. Cette phase comporte une dimension plus systématique c'est-à-dire une utilisation consciente, logique et organisée de formes linguistiques adaptées à des fonctions données. Dans cette deuxième phase, les apprenants sont capables de distinguer les sens sociaux véhiculés par diverses modalités d'exécution d'actes de langage. Cependant, même s'ils disposent d'une variété élargie et plus organisée de stratégies de production, leur performance diffère de celle d'un locuteur natif (LN) sur deux points importants selon Blum-Kulka (1991) : une verbosité accrue et un transfert

pragmatique évident de la langue première. Les énoncés de cette deuxième phase sont donc socialement et pragmatiquement en partie acceptables et en partie inacceptables. Dans la troisième phase, l'apprenant plus avancé emploie la langue de façon de plus en plus systématique, ce qui le rapproche du LN. Ses actes de langage sont généralement appropriés mais encore marqués de résidus culturels plus ou moins profonds, selon que les différences culturelles sont importantes<sup>85</sup>. On remarque encore un emploi excessif de mots, une distribution différente des outils linguistiques ainsi qu'une sensibilité excessive et hésitante lorsque la compréhension et l'expression sont accomplies en face à face. Cette troisième phase demande généralement de nombreuses années d'exposition à la LS ainsi qu'un contexte qui impose au locuteur s'exprimant en LS de modifier l'exécution qu'il fait d'actes illocutionnaires, une étape qui, selon Ellis (1997) n'est pas toujours franchie, peu importe l'investissement d'apprentissage. La stabilité linguistique et la capacité pragmatique ne se mettent en place qu'à la longue et au prix d'efforts soutenus. Un tel investissement explique que la communication en LS soit assurée pendant longtemps par des productions linguistiques de précarité et de justesse variables, qui n'en arrivent pas moins à exécuter des actes de langage. Dans le cas de locuteurs déterminés, tous les moyens possibles sont mis à contribution pour livrer le message et soutenir l'énonciation : répétitions, stéréotypes, généralisations même à outrance, productions linguistiques plus sécuritaires et transparentes que nécessaire, recherches d'approbation, d'explicitation, etc. Mais dans le cas de locuteurs plus timides, moins portés à prendre des risques, la production peut se réduire, ou faire fi des modalités pragmatiques, comme si la pression de communication est ressentie comme trop intense pour voir à toutes ces conventions, surtout si l'apprenant évalue l'investissement en terme social et culturel. Le poids social des décisions pragmatiques est, à cet égard, bien connu et par la même occasion, celui de leur correction. Comme le souligne Thomas (1983) : « *sociopragmatic decisions are social before they are linguistic, and while foreign learners are fairly amenable to corrections they regard as linguistic, they are justifiably sensitive about having their social judgement called into question* » (p. 104).

Interroger directement le rire, même si c'est pour saisir la nature et la raison d'être de son apparition pragmatique dans un discours en LS, peut, dans certaines conditions, s'avérer délicat et problématique. Il est possible toutefois d'en faire une appréciation théorique en considérant une pragmatique plus étroite, soit la gestion que fait l'apprenant de l'impression laissée ou souhaitée à la suite de ses actes de langage, produits dans des conditions de communication moins satisfaisantes que celles d'un locuteur natif. En compensant la précarité de ses moyens linguistiques, le locuteur en LS s'assure, dans les circonstances, la meilleure livraison et la meilleure compréhension de son message de façon à ce que la communication ait l'allure la plus naturelle possible. La gestion de l'impression

---

<sup>85</sup> Blum-Kulka (1991) mentionne ici des démonstrations de politesse gardées de la culture d'origine dans un environnement culturel cible plus informel.

consiste en cette manipulation de la langue et c'est dans ces circonstances qu'il faut maintenant situer plus précisément le rire et l'humour.

### 7.3.2 La gestion de l'impression

Cette gestion de l'impression se situe dans une pragmatique plus étroite. Elle cherche en effet à compenser une communication en « interlangue » (Selinker, 1972), une langue entre deux langues, différente de la langue première et pas encore langue cible (Ellis, 1997), caractérisée par un matériau linguistique approximatif. L'utilisation de l'interlangue s'accompagne alors de « manoeuvres, » qui sont des interventions du locuteur-apprenant de LS pour gérer une impression laissée par ses limites, de façon à créer un contexte ou un environnement malgré tout favorable.

En manipulant ses ressources verbales et non verbales, le locuteur réussit à produire des effets communicatifs qui influencent les attitudes de l'interlocuteur à son égard, canalisent les interprétations que celui-ci se fait de l'acte de langage ou de l'action dans une situation donnée. Cette manipulation prend diverses formes en fonction de plusieurs facteurs : l'étendue des connaissances partagées entre les interlocuteurs, l'impact du statut existant entre eux, la volonté ou la capacité du locuteur de prendre le risque de manipuler le contexte, même pour des raisons bien intentionnées. Cette exploitation par le locuteur n'est en effet qu'une mise en évidence de sa perception du contexte en développement pour compenser sa perception d'un problème de communication. Cette perception et la gestion qui s'ensuit se fait à partir des indices (*cues*) saisis et retenus par le locuteur, qui les manipule alors à son avantage. Souvent inattendus, ces indices sont saisis, ou non, en fonction d'une appréciation subjective du locuteur, comme le sont aussi les impressions que le locuteur prête à son interlocuteur. Mais, « *not all learners are successful in impression management* » de rappeler Ellis (1997) surtout si les interlocuteurs ne partagent pas les mêmes indices ou s'ils leur attribuent des valeurs différentes. En fait, « *learners are likely to experience difficulties in identifying the right contextualization cues to deal with problems that arise in interaction* » (p. 184). Ellis cite ici les travaux de Fiksdal (1989) sur des étudiants chinois apprenant l'anglais dans une situation de counselling par des locuteurs natifs et qui avaient préféré retarder ou omettre tout simplement de réparer la communication dans des moments de malaise pour ne pas faire perdre la face de leur interlocuteur qui leur prodiguait des conseils qu'ils jugeaient inacceptables (Ellis, 1997, p. 185). D'autres recherches montrent des étudiants de LS qui utilisent délibérément une langue plus faible que nécessaire pour mettre en évidence leur statut d'apprenant, « *their cultural and social incompetence as a way of mitigating the force of face-threatening speech acts.* » On peut alors apprécier que le sentiment d'inégalité, ressenti dans ces situations où des apprenants affrontent la

réalité dans une LS, les rabaisse, leur fait perdre leurs moyens, et les voilà nerveux et riants. Une gestion de l'impression par le rire peut servir de manoeuvre<sup>86</sup>.

La gestion de l'impression est nécessaire pour soutenir la bonne marche de l'apprentissage d'abord, contourner les difficultés, voire assurer une survie dans le groupe.<sup>87</sup> Idéalement, le rire et l'humour sont associés à des risques auxquels l'apprenant choisit de s'exposer en mettant en jeu le confort du statu quo. Par le rire, ou l'humour, l'apprenant contre des retombées négatives possibles des efforts (pas toujours heureux, convenons-en) qu'il s'impose pour assurer la communication, l'entretenir et l'améliorer. S'il réussit, sa peine contribue à le sortir progressivement du statut même d'apprenant, « un statut réduit, non raffiné et primitif du point de vue de l'interaction » selon Harder (1980, cité dans Ellis, 1997, p. 187), au profit d'un statut d'usager de la langue qui communique avec plus d'assurance, à l'aide d'actes de langage en langue seconde certes dont il gère toutefois correctement l'impression. Il répare son discours tout aussi correctement lorsque la communication est problématique.

### 7.3.3 La communication problématique : réparation du discours

L'état incomplet des moyens linguistiques d'un apprenant de LS est fréquemment responsable de formes discursives problématiques qui nécessitent une intervention de la part du locuteur, ou de quiconque est impliqué dans la situation de communication. Il peut s'agir de clarifications, de rectifications, de corrections, toutes à leur manière des réparations du discours. Dans une taxonomie des types de communication problématique, Gass et Varonis (1991, cités dans Ellis, 1997) établissent deux types principaux de manquement à la communication : quand il y a non-engagement dans la communication ou quand il y a erreur de communication. Dans le premier cas, il y a non-communication, c'est-à-dire que l'apprenant de LS, pour une raison ou une autre liée à son statut d'apprenant de langue, n'engage aucune communication ou rompt la communication. Dans le cas d'une erreur de communication, le message reçu est autre que celui qui est envoyé, ce qui conduit à deux types d'erreur : « *a form of 'misunderstanding' or an 'incomplete understanding', either non-understanding or partial understanding, depending on whether or not the participants overtly recognize a problem and undertake repair* » (p. 260). Selon Gass et Varonis, les réparations du

<sup>86</sup> Même si rien n'est risible, le rire peut imposer un climat d'égal à égal, informel et plus léger, à tout le moins géré pour qu'il en soit ainsi. En revanche, si la réalité de la situation n'est pas informelle, se mettre à rire, même pour gérer l'impression, peut avoir sur le rieur l'effet inverse, soit le rejet par l'interlocuteur. Celui-ci juge alors que le rire est déplacé, ou qu'il est un subterfuge. Il est aussi possible que le locuteur se serve du rire comme paravent et parade, une forme d'humour finalement comme distance qu'il prend devant l'adversité. Par ces gestions de l'impression, qu'elles soient verbales ou non verbales, le locuteur agit sur la situation en dépit de l'état de ses moyens linguistiques. De telles prises de risque influencent la communication et éventuellement la poursuite de l'ALS. Dans ces conditions, le rire et l'humour signalent tout autant des manoeuvres utilisés par l'apprenant pour compenser une difficulté que des manifestations ou signaux de cette difficulté.

<sup>87</sup> Le mot « survie » n'est peut-être pas trop fort si l'on se fie à la description d'Elkabas (1995) du milieu universitaire où règnent « la compétition, le sarcasme et l'hostilité entre les membres, la monopolisation des discussions, le malaise dans le travail de coopération, l'inhibition et le mutisme total, la dépression chez certains, le manque d'écoute chez d'autres, l'obstruction ou l'apathie, et l'appropriation du rôle de leader dans les sous-groupes. » (p. 111)

discours se produisent surtout dans le cas où il y a une compréhension incomplète puisque « *in the case of a 'misunderstanding' no repair occurs and the speakers are likely to lapse into silence.[...] Miscommunication can occur both as a result of cross-cultural differences in the way language is interpreted and because of purely linguistic difficulties* » (p. 260).

Les réparations entraînées par une communication incomplète prennent essentiellement la forme d'une négociation du sens, accomplie en collaboration par les locuteurs, jusqu'à ce qu'ils atteignent un seuil acceptable, et accepté, de compréhension. C'est à l'occasion de réparations d'un discours maladroit que l'on demande des clarifications ou des confirmations sous la forme d'énoncés variés de forme très souvent interrogative comme « Pardon? Excusez? Hein? Quoi? Qu'est-ce que tu as dit? » C'est aussi le moment des répétitions effectuées par le locuteur lui-même, ou des paraphrases, plus ou moins complètes livrées dans la communication pour tenter une réparation, à tout le moins une vérification. Les demandes de clarification ou autres séances de réparation donnent alors lieu à une reprise du discours actif de la part des participants à l'exercice. La présence d'un échange communicatif aussi immédiat, direct et concentré sur un segment de communication, est profitable pour l'acquisition d'une LS même s'il existe beaucoup de zones grises à ce sujet<sup>88</sup>. Gaonac'h (1987) pour sa part considère que résoudre un problème de communication à l'aide de stratégies de reformulation, d'évitement, de sollicitation ont certes un objectif de communication mais qu'elles jouent un rôle sur le plan des acquisitions « parce qu'elles visent à maintenir un niveau suffisant d'interaction, ce qui constitue en tout état de cause une occasion d'apprendre; parce qu'elles sont l'occasion de tester des équivalences, des proximités, des analogies au sein de la langue cible » (p. 181). Tout énoncé supplémentaire visant la précision et la clarification de la communication s'inscrit dans le processus d'une langue en construction, active et utilisée, négociant « pour de vrai » le sens, même boiteusement, questionnant, répondant, acquiescant ou rejetant les explications fournies, dans une suite qui ne devrait s'arrêter qu'une fois réparée la communication, à la satisfaction des participants. Ces sessions de réparation assurent diverses fonctions : approfondissement et raffinement du message pour les locuteurs avancés en LS et les locuteurs natifs, clarification de l'expression et de la forme du message chez les locuteurs moins avancés de LS. Plus les compétences d'expression linguistiques et pragmatiques se consolident, plus les réparations portent sur l'approfondissement et le raffinement du message, la forme linguistique étant mieux maîtrisée et

---

<sup>88</sup> Citons Ellis (1997) qui fait le point sur le rôle de la production dans l'acquisition d'une LS : *a number of insights regarding the role of input and interaction have been gained. We have some understanding of how interactional modifications affect the comprehensibility of texts. It is also becoming apparent that different kind of input and interaction are needed to facilitate acquisition at different stages of learners' development, and that input and interaction may or may not affect acquisition depending on the nature of the linguistic feature involved. We are still a long way from explaining how input interacts with the learner's internal cognitive mechanisms to shape the course of language acquisition, and even further from being able to assign any weighting to external as oppose to internal factors. In all likelihood, input combines with other factors such as learner's L1, the learner's communicative need to express certain meanings and the learner's internal processing mechanisms.* (p. 288)

moins nuisible à l'échange du sens comme dans toute communication.

### **7.3.3.1 La communication en langue seconde et le rire**

Si la contribution des sessions de réparation pour faire progresser l'ALS est à la fois importante pour le maintien de la communication, même s'il existe des doutes sur leur contribution réelle à l'acquisition, notre expérience professionnelle nous a montré que ces sessions peuvent provoquer toutes sortes de rires. Ces rires vont du rire du comique d'une situation au rire nerveux provoqué par l'inconfort ou la maladresse de la gestion de l'impression et le labeur des opérations de réparation. Plusieurs de ces rires peuvent être perçus comme déplacés, surtout dans le cas de nervosité, d'embarras, d'ignorance ou d'excuses. De même, ils peuvent devenir caricaturaux, comme dans le cas où un locuteur prolonge indûment une séance de réparation. Ces rires ne sont aussi que rires vides, dits « rires sociaux, » entraînés par contagion. Ces moments de « communication » sont fréquents dans le cadre d'épisodes négociés en langue seconde, non seulement en raison de moyens linguistiques insuffisants ou d'une insuffisance des moyens linguistiques automatisés mais du fait qu'ils ont lieu dans un environnement de classe. Or, non seulement une classe est-elle un environnement qui met en scène des participants de statut égal (à l'exclusion du professeur), mais, dans le cas d'une classe de LS, profite et encourage une liberté d'expression particulièrement grande en raison de la nature même de l'apprentissage recherché. Les participants à un tel environnement où l'usage de la langue cible est essentiel à l'atteinte de ses objectifs ne sont généralement pas dérangés par des rires, que le propos soit risible ou non, pourvu qu'il s'y fasse des échanges communicatifs.

Le caractère communicatif des activités dites de communication fournit de nombreuses occasions de rire et de faire des interventions humoristiques, non seulement du fait que la hiérarchie est absente (les activités se déroulent entre les apprenants) mais du fait qu'elles font fréquemment appel à l'imagination (jeux de rôles, simulations) et qu'elles se tiennent en classe, donc à l'extérieur de la « vraie vie. » Cet état de fait encourage les échanges, d'autant que l'interprétation que l'on se fait de leur succès se mesure à l'intensité de la communication générée, une communication suivie et contrôlée par le professeur mais généralement peu censurée. Dans ces conditions, il est possible de constater plus d'échanges accompagnés de rire, surtout lors d'activités ludiques qui transforment la communication elle-même en occasions de plaisir, de faire des blagues, mais aussi de se moquer un peu, de se laisser aller à fabuler, etc. Ce n'est donc pas la seule réparation du discours qui stimule la production de rire mais la faveur d'un contexte mettant en scène des participants égaux et d'une liberté délibérément exploitée pour stimuler l'utilisation de la LS.

D'autre part, nous avons vu dans le chapitre sur la dimension physiologique que le plaisir entraîne des manœuvres d'approche dans l'apprentissage et qu'à ce compte il stimule la production, active la communication. Par le plaisir qu'il procure, le rire tout en rendant plus attrayantes, plus

stimulantes et plus motivantes certaines activités de communication, favorise les échanges dans un environnement. Pour favoriser un usage intensif de la langue, il est avisé d'inclure parmi les activités de type communicatif des activités « drôles et amusantes » qui donneront lieu à une augmentation de la communication tout en motivant les apprenants à poursuivre, à clarifier, à réparer leur discours. « Ces activités n'étant jamais exercées sans référence à un contexte, certes présenté artificiellement, mais visant à recréer tous les aspects d'une situation d'interlocution » (Gaonac'h, 1987, p. 175). C'est au demeurant une raison fréquemment invoquée pour l'utilisation d'activités portant à rire ou à « faire de l'humour. »

Par ailleurs, s'il est clair que toutes les activités n'ont pas à mener au rire, les exercices décrits comme plus « sérieux » par les apprenants, c'est-à-dire qui se présentent comme de vrais « moments d'interaction où l'apprenant est, linguistiquement parlant, le plus actif, le plus performant, parce qu'il est confronté à une situation de communication où il doit, pour tenir son rôle, faire la preuve de sa compétence » (Robert, 2002, p. 70), sont parfois considérés comme moins intéressants, plus difficiles, plus contraignants, plus arides, voire dans certains cas, inutiles par les apprenants<sup>89</sup>. Ceux-ci leur préfèrent souvent des activités « élargies » dans le sens de « libérées » du poids de la réalité, de la hiérarchie ou des conventions de toutes sortes. Ces scénarios ouverts, jeux de rôles, théâtre, jeux, résolutions de problèmes, discussions et débats se combinent alors bien avec le rire, et offrent des occasions pour le comique, l'absurde, mais aussi la moquerie et le petit sarcasme. Cette liberté, dégagée des « conséquences » de la réalité et de l'autorité, peut être l'occasion de nourrir des motivations intrinsèques chez l'apprenant du fait qu'elle encourage et permet une utilisation de la langue plus profondément issue d'une expression authentique du sujet. Cette liberté est d'autant significative qu'en ALS, elle compte parmi les objectifs « communicatifs » de l'approche du même nom mais non exclusivement réservée à celle-ci<sup>90</sup>. De plus, cette liberté est favorisée par les impératifs omniprésents de « communiquer » dans la société occidentale nord-américaine, comme partout ailleurs sur la planète.

Finalement, la présence pragmatique du rire dans le contexte de l'ALS et la valeur didactique du risible ou de l'humoristique ne doivent pas faire oublier le caractère contraignant d'apprendre à communiquer dans une LS. À la base, il y a un besoin de compenser les contraintes par la création d'un climat positif et ouvert dont dépend non seulement la poursuite (en durée et en qualité) de

<sup>89</sup> C'est particulièrement le cas, à notre avis et selon notre expérience, des étudiants qui entrent à l'université et pour qui « l'avenir » ou la réalité du monde extérieur reste un concept un peu nébuleux.

<sup>90</sup> Il n'y a pas que l'approche communicative qui est « communicative. » Il est en effet possible d'opérer dans des approches structuro globales, de grammaire traduction, de compréhension, etc. en invoquant la nécessité de « communiquer » du fait que la communication est le moteur le plus présent et actif d'une société. Populaire au delà de toutes limites, la communication fait de l'apprenant non seulement un partenaire à part entière dans la négociation du sens ou du message communiqué, mais à cause de la préoccupation actuelle à fournir du matériel authentique, « matériel stimulant et actuel, correspondant aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants (Germain, 1993, p. 207), cette communication imprègne tous les exercices, toutes les activités, toutes les productions, même ceux qui sont plus orientés vers le réemploi, la reformulation, ou plus structuraux comme la répétition, la substitution, la transformation.

l'investissement nécessaire pour apprendre une langue seconde. Dans ces conditions, non seulement le rire et l'humour accompagnent les actes de communication et leur pragmatique, la gestion de l'impression, les réparations effectués dans la LS et une approche caractérisée par le potentiel de pratiques communicatives sur l'acquisition, mais l'encouragement de ces manifestations compte parmi les outils qui stimulent la production langagière et la communication tout en agissant sur la motivation des apprenants.

### 7.3.4 La stimulation des apprenants

On croit important de stimuler les apprenants de LS et d'ajouter des éléments dynamiques à un apprentissage difficile et intense parfois au point de l'abandonner. C'est ce que soutient Besnard (1995) quand elle dit que « le matériel pédagogique devrai[t] être motivant et [...] capable de faire naître (ou renaître) chez les apprenants le désir d'étudier [...], stimuler leur curiosité et le désir d'apprendre en les impliquant davantage » (p. 115). Un des moyens qu'elle propose est « d'intégrer au fil des pages, en plus d'éléments de surprise, quelques touches d'humour grâce à certaines illustrations, histoires drôles, vignettes humoristiques et activités communicatives amusantes. [...N]on seulement l'humour et le rire divertissent, mais ils provoquent des réactions et des discussions, et ils permettent aussi de libérer les nombreuses tensions et frustrations qu'éprouvent les étudiants quand ils veulent s'exprimer dans une LS » (p. 115). L'ALS nécessite de créer des situations de communication interactives. Les exercices de jeux de rôle et de simulations ainsi que d'autres activités d'échanges s'y emploient et l'ajout d'une dimension comique ou humoristique peut contribuer à l'animation souhaitée.

Les activités communicatives, en plus de se prêter à l'addition didactique d'une dimension comique ou humoristique, constituent par nature des terrains fertiles pour une multiplication des rires ou des pointes d'humour en raison de la liberté dans laquelle elles baignent et de l'attention particulière accordée par une pédagogie communicative aux caractéristique et aux besoins de l'apprenant. Besnard (1995) rappelle ceci :

en favorisant le remplacement des programmes ou activités à progression unique et rigide par des activités souples, variées, respectueuses des goûts, des besoins, des styles et des stratégies des apprenants actuels, la didactique de la langue seconde sollicite non seulement l'originalité et l'innovation pour stimuler, par l'imprévu et l'imagination ajoutées, la production d'interactions verbales plus spontanées, plus excitantes et plus engageantes, mais [elle permet] aussi l'émergence d'une communication plus représentative et plus réelle pour l'apprenant, [parce qu'elle] puise plus étroitement dans le milieu communautaire, social et culturel qui inspireront l'usage de la LS. (p. 23)

Cet auteur souligne à cet égard que

tout un pan du discours pédagogique actuel se soucie non seulement de fournir une représentation plus exacte des actes de la vie courante, mais aussi de projeter une image significative et réelle de la société et de la culture cibles, dans le souci d'une progression

efficace vers l'autonomie, tout en gardant bien en tête la richesse du contenu lexical et grammatical. (p. 35)

La popularité relevée de l'utilisation d'activités linguistiques qui portent à rire ou à faire de l'humour en classe de LS signale alors deux choses : le rire et l'humour stimulent effectivement la conduite pédagogique d'une communication en LS d'une part et, d'autre part, le rire et l'humour sont identifiés comme faisant partie du paradigme socioculturel ciblé, ce qui en justifie la présentation comme nous le verrons dans la dimension socioculturelle à venir.

Les questions qui se posent ici sont délicates. La popularité d'une didactique favorisant le rire et l'humour en classe de LS cadre-t-elle avec les objectifs pédagogiques de motivation à apprendre et à poursuivre l'ALS, ou ces objectifs sont-ils sacrifiés à la complexité de la nature et du fonctionnement de la communication risible et humoristique? Est-ce que la motivation engendrée par cette didactique se limite à encourager la poursuite de l'apprentissage d'une LS ou stimule-t-elle la recherche d'une compétence de communication qui manifeste l'acquis de notions linguistiques? Personne à notre connaissance n'a véritablement répondu à ces questions. Widdowson (1981) souligne ceci :

Il importe de contrôler ce qui est à absorber. En d'autres termes, au lieu de restreindre la quantité de langue à laquelle l'apprenant est exposé, [...restreindre] l'attention qu'il doit porter à ce à quoi il est exposé, cela en limitant le genre de tâche d'interprétation qu'il est invité à entreprendre. L'avantage de ce type de contrôle est qu'il correspond à un trait normal du comportement communicatif. [...] Lorsque nous écoutons pour parler ou quand nous lisons quelque chose, nous sommes capables d'ajuster notre attention : l'entrée est une chose et ce que nous absorbons en est une autre. (p. 181)

De prime abord, on pourrait croire que l'argument en faveur du rire et de l'humour est affectif, et nous en avons discuté dans la dimension affective, leur utilisation renforce la communication, pour autant qu'un contrôle est exercé sur la tâche et que ces activités ne soient pas simplement portées par un indice de popularité sociale et culturelle. Et le raisonnement inverse s'applique aussi : des activités moins populaires, plus communes et d'ordre plus pratique pour la communication ne doivent pas pour autant être mises de côté. Il faut donc que le discours pédagogique qui prend en compte l'apprenant (besoins, goûts, styles et stratégies d'apprentissage, antécédents sociaux et culturels) et le discours didactique de réflexion, d'encadrement et de direction soient appréciés à la juste valeur de leurs caractéristiques pour que se construise une véritable compétence de communication.

#### 7.4 Conclusion

La dimension communicative du rire et de l'humour relève de la pragmatique, c'est-à-dire de leur inclusion dans une séquence discursive, en fonction de l'état, des besoins et des composantes

contextuels de la communication. Même si le rire et l'humour sont émis dans une séquence communicative menée en langue seconde, la question qui se pose est la même que pour tout rire dans un échange verbal ou non verbal : pourquoi y a-t-il un rire à tel point de la conversation, pourquoi cette pointe d'humour à ce moment de l'échange? Ces questions relèvent de la communication humaine, mais certaines caractéristiques relèvent du contexte d'ALS et ajoutent des éléments particuliers à l'interprétation qu'on peut en faire. La pragmatique offre ici des notions qui prennent en compte la relation existant entre les caractéristiques linguistiques des apprenants de LS et l'appréciation contextuelle qu'ils font afin d'assurer l'efficacité de transmission d'un message. La pragmatique d'une LS considère en effet comment opère la langue d'un locuteur dont les moyens linguistiques sont insuffisants ou précaires de façon à produire avec cohésion des énoncés qui se combineront en actes de langage adaptés à l'intention de communication. Pour ce faire, les locuteurs manipulent leur LS et construisent ce qu'on appelle leur compétence communicative. Dans une communication à bâtir au moyen d'une langue en chantier, le rire ne relève pas exclusivement d'un acte de parole mais il se présente soit comme une communication parallèle qui l'accompagne ou comme porteur d'un message autonome. La question à poser en ALS doit alors porter autant sur le message auquel le rire est possiblement associé que sur le message indépendant (rencontre et résolution d'une incongruité, embarras, inquiétude, etc.) qu'il transmet. S'agit-il de la manifestation d'une compétence reliée au sens, comme lors d'un rire relié à une forme risible du message? Le rire vient-il d'un manquement et celui-ci est-il le fruit d'une production inadaptée à la situation ou le résultat d'une tentative maladroite, infructueuse et/ou risible (moyens linguistiques bancals) de produire le bon acte de parole? En exposant le développement de la compétence pragmatique, la gestion faite par les apprenants de l'impression, les réparations auxquelles donne lieu un discours tenu en LS et la stimulation nécessaire à la poursuite de l'ALS, il a été possible d'explorer des éléments importants dans l'exercice d'une compétence de communication en langue seconde, tout en offrant des pistes d'interprétation aux rires qu'on y trouve.

Malgré le fait que la stabilité linguistique et pragmatique ne se met en place qu'à la longue et laborieusement, que la communication est par moments précaire et plus ou moins juste, celle-ci cherche par tous les moyens à exécuter l'acte de langage approprié. Le discours en LS est enveloppé dans des répétitions, des stéréotypes, des généralisations et des explications et il peut prendre des allures risibles ou être ponctué du rire, amusé ou nerveux d'un locuteur plus ou moins conscient de ces maladresses langagières. Tous ces efforts peuvent par ailleurs aller dans un sens contraire, réduire les modalités d'expression sous la pression d'une communication ressentie comme trop intense et provoquer un rire d'embarras, d'excuse ou d'admission d'incapacité. De telles accommodations s'estompent au fur et à mesure des progrès dans l'ALS, mais il en demeure pendant un certain temps et avec elles, les rires. Par ailleurs, ces rires sont plus que des instruments de communication associés

à la langue : ils relèvent d'un contexte social et culturel dont nous apprécierons les tenants et les aboutissants dans le prochain chapitre.

Le locuteur doit enfin gérer l'impression de sa communication pour canaliser les interprétations des autres à son égard. Les risques que le locuteur est prêt à courir dans sa stratégie de communication pour compenser sa position de faiblesse peuvent passer par le rire et l'humour. Dans ce cas, ces manifestations sont associées à une mise en jeu du confort du statu quo du locuteur. Le rire et l'humour ont ici cet avantage que leur popularité actuelle protège avec bienveillance le locuteur des retombées d'une gestion d'impression moins habile. En fait, on peut envisager que ces rires et ces moments d'humour contribuent, s'ils sont appréciés, à régulariser le statut de communicateur « ordinaire » du locuteur, à l'égal des autres locuteurs. Il en va de même pour les réparations au discours qui prennent essentiellement la forme d'une négociation du sens entre locuteurs jusqu'à l'atteinte d'un seuil acceptable de compréhension et de communication. Ces séances de réparation sont souvent le théâtre de rires de toutes sortes, ce qui pose ici aussi la question de leur sens : comique de certaines reprises du discours, malaise de la réparation elle-même, rires vides, rires de contagion? Le caractère somme toute « artificiel » de la classe (par rapport à la réalité extérieure) et le caractère artificiel de certaines activités de communication favorisent l'avènement d'échanges risibles découlant de propos absurdes, de petites pitreries ou d'irrévérences estudiantines. Mais, il est important de noter que toute réparation du discours intensifie l'utilisation de la langue, augmente la communication, et comme le pensent certains, favorisent l'acquisition. Ces réparations ouvrent par ailleurs la porte à plus de rires, dont la nature communicative n'est toujours pas univoque.

Un fait demeure cependant : le rire et les pointes d'humour font partie de la communication humaine dont le message principal en est généralement un d'amusement et de plaisir. Le plaisir étant connu pour ses retombées favorables sur l'investissement à la tâche, le rechercher délibérément peut stimuler l'échange et ainsi, contribuer à l'atteinte d'une compétence communicative. L'intensification des échanges communicatifs ne constitue pas à elle seule une garantie de succès dans ce domaine. Le contrôle sur ces échanges demeure important pour assurer la saisie (intake) d'éléments discursifs, pragmatiques et linguistiques d'ordre lexical, grammatical, syntaxique sur l'ensemble desquels se fonde la compétence de communication. Dans ces conditions, on peut apprécier que d'aucuns se croient avisés de « fabriquer » des activités dites « drôles et amusantes » qui créent ce climat positif et énergisant dont dépend, pense-t-on, la poursuite, la durée et la qualité de l'investissement communicatif nécessaire à l'ALS. Mais on ne peut laisser cette pratique sans encadrement sous prétexte qu'elle est à la mode dans une société de communication comme nous l'apprécierons dans le prochain chapitre.

### 7.4.1 Les énoncés

Les énoncés qui se posent suite à la présentation de la dimension communicative du rire et de l'humour et de leur application à la dimension communicative de l'AELS sont les suivants :

#### 7.4.1.1 Les énoncés communicatifs généraux

- 1- Le rire, comme l'humour, obéit aux règles de la communication et fonctionne selon des connexions dynamiques.
- 2- Le rire est un indice extra langagier de transmission d'information. En tant qu'indice, le rire est fortuit, non conventionnel, involontaire, signifiant mais diversement interprétable.
- 3- La production du rire dépend des rôles tenus dans la communication. Les locuteurs rient généralement plus que leur auditoire.
- 4- L'émission de rire diffère en fonction du sexe. Les femmes rient plus que les hommes. Elles rient plus devant les hommes que devant d'autres femmes. Les hommes rient des femmes. L'homme qui parle à une femme rit moins que lorsqu'il parle à un autre homme.
- 5- Dans une conversation, le rire est multifonctionnel : indice pour prendre un tour de parole; instruction de compréhension à l'auditeur; manifestation de compréhension de l'auditeur; invitation à élaborer; signal d'affiliation.
- 6- Une blague ou une pointe d'humour a plusieurs motifs : créer ou maintenir la solidarité d'un groupe; attaquer le décodeur par sentiment de supériorité; rechercher une approbation; détourner l'attention, s'attirer les faveurs, au minimum l'attention du décodeur.
- 7- L'humour, contrairement au rire de façon générale, nécessite une intention de l'émetteur.
- 8- La connaissance par l'encodeur des données situationnelles et humaines concernant le décodeur détermine la complexité d'un message humoristique.
- 9- On décode ou non un message humoristique en vertu des caractéristiques du message (quantité, qualité, relation et manière) et des caractéristiques du décodeur lui-même (âge, sexe, personnalité, antécédents, etc.).
- 10- Le risible ou l'humoristique ajouté à un message influence la persuasion, mais surtout dans le cas de la publicité.
- 11- Le risible ou l'humoristique ajouté à un message est sans effet sur la perception de compétence de l'émetteur. Elle est positive sur la perception de son dynamisme.
- 12- La meilleure persuasion du message humoristique tient de la pertinence, de la finesse, du côté amusant, de la facture professionnelle et du bon goût de la forme humoristique plus que de la seule insertion d'un élément risible.
- 13- Une communication sarcastique a de l'influence, mais elle n'est pas populaire. Une communication clownesque est populaire, mais sans influence.
- 14- Un format humoristique peut être un élément de distraction pour l'auditoire, une entrave à son esprit critique.

- 15- Dans un discours informatif, l'humour est sans effet si le discours est déjà perçu comme intéressant.
- 16- L'addition d'humour ne conduit pas automatiquement à mieux communiquer les notions reliées à l'apprentissage.
- 17- L'humour exerce un pouvoir d'attraction sur un auditoire.
- 18- En cas d'échec à saisir une blague ou un message humoristique, le décodeur s'attribue le blâme en fonction de sa perception de l'encodeur, de son rapport hiérarchique avec lui et de la présence d'observateurs.
- 19- Devant une blague qui n'est pas saisie, ou dans le cas d'un humour fait à ses dépens, l'encodeur peut se mettre à rire par ouverture d'esprit ou d'embarras, ce qui se répercute sur la situation.

#### **7.4.1.2 Les énoncés communicatifs en AELS**

- 1- Le rire peut être le signal d'une compétence reliée au sens. En LS, il peut être un indice de la précarité même du message.
- 2- La compétence communicative prend en compte la justesse du sens et la justesse de la forme. Tout manquement dans l'une ou l'autre composantes entrave la communication.
- 3- Dans une communication effectuée en LS, le locuteur compense le décalage entre ses capacités linguistiques et la communication qu'il veut effectuer. Le rire et l'humour sont au nombre des manoeuvres en ce sens.
- 4- En LS, la production d'un acte de parole inadapté à la situation peut embarrasser le locuteur et le porter à rire pour excuser sa méprise.
- 5- En LS, la production d'un acte de parole adapté à la situation mais avec des moyens linguistiques inappropriés rend le locuteur nerveux, et peut le porter à rire.
- 6- La réparation du discours intensifie l'utilisation de la langue et augmente la fréquence des rires.
- 7- L'ALS donne lieu à des rires sociaux, à la remorque d'autres rires présents dans l'environnement.
- 8- Les activités de communication qui stimulent le plaisir intensifient la communication.
- 9- L'intensification de la communication augmente la quantité de rires.

- 10- Une classe de LS met en scène des égaux. On rit plus facilement entre égaux.
- 11- La liberté de communication dans une salle de classe de LS favorise une communication spontanée et peut générer plus de rires.
- 12- Le rire et l'humour non seulement divertissent mais provoquent des réactions et des discussions qui contribuent à l'animation communicative recherchée pour intensifier l'utilisation de la langue.

## **Chapitre huit**

### **Dimension sociale et culturelle**

Les dimensions cognitive, affective, physiologique et communicative du rire et de l'humour ont mis en évidence leur volet subjectif : un individu dans un moment dont il saisit la structure comme risible ou humoristique, y prend plaisir et éclate d'un rire qui lui procure bien-être et aise et communique ce message à son entourage. Le tout se déroule dans un climat de sécurité qui provient autant du sujet lui-même que de son environnement social et culturel. Cet environnement dépend des éléments qui le composent en plus d'être le miroir dans lequel ces éléments s'interprètent. Sans une appréciation du contexte et de ses composantes, de leur rôle et de leur fonctionnement, la compréhension du rire et de l'humour se limite à l'individu, alors que ces manifestations se passent dans un espace-temps social. Bergson (1985) signalait en effet que « [p]our comprendre le rire, il [fallait] le replacer dans son milieu naturel qui est la société » (p. 6), ce qui, en retour, formait « sa fonction utile, » nécessairement sociale pour ce philosophe du fait que le rire avait à répondre à certaines exigences de la vie en commun. Les recherches sociologiques ont mis au jour le mode relationnel de la nature et du fonctionnement du rire et de l'humour qui, dès lors, sont donnés à comprendre dans une réalité sociale qui surpasse la réalité individuelle et situationnelle, en rapport étroit avec celles-ci cependant. Il s'agit d'intégrer dans la compréhension du rire et de l'humour des éléments de l'espace-temps d'un groupe, d'une société et d'une culture qui sont inscrits ou qui jouent un rôle dans leur nature et leur fonctionnement. Pour apprécier la dimension socioculturelle du rire et de l'humour, il convient dans un premier temps d'exposer quelques éléments de base de la sociologie qui sont pertinents à notre étude. Dans un deuxième temps, nous précisons le rire et l'humour comme phénomènes sociaux et culturels de groupe. Dans une troisième partie, nous présentons quelques rôles sociaux spécifiquement tenus par les producteurs de rire et d'humour. Dans la partie suivante, nous développons différentes théories des fonctions sociales du rire et de l'humour. La dernière section porte sur l'institutionnalisation du rire et de l'humour. Cette section présente aussi deux interprétations de l'accueil social qui leur est fait. Suite à la présentation de la dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour, nous passons à la mise en contexte des mêmes dimensions dans l'AELS. Nous décrivons d'abord le contexte social et culturel canadien, nous aborderons ensuite le rôle des facteurs sociaux dans l'ALS, la question des contextes sociaux dans l'AELS ainsi que la question de climat et du groupe dans la classe de langue. Nous terminons par la mise en forme des énoncés de synthèse des savoirs sur la dimension socioculturelle du rire et de l'humour ainsi que sur les savoirs du même ordre en AELS.

## 8.1 Quelques concepts généraux liés à la dimension sociale et culturelle

Le but général de la sociologie est « d'étudier les groupes humains, de trouver des relations entre phénomènes sociaux, de comprendre l'organisation et le fonctionnement des sociétés » (Dortier, 1998, p. 266). Plus précisément, il s'agit pour la sociologie de découvrir ce qui, dans une pratique ou un comportement donnés, relève de l'inscription d'un individu dans un milieu. En décrivant des pratiques ou des comportements, en organisant, analysant et interprétant des données de façon à exposer certains éléments présents ou reliés à ces derniers, la sociologie est à la recherche de ce qui en éclaire les raisons d'être et la logique interne ou les explique enfin, avec des théories et des modèles. L'exploration sociologique est donc plongée au coeur de pratiques et de comportements individuels et collectifs, inscrits dans un milieu. Quelques éléments de sociologie qui nous paraissent importants pour notre étude sont les démarches d'analyse en sociologie, les unités sociales, les moteurs de transmission dans une société, la culture et les différences culturelles.

### 8.1.1 Les démarches d'analyse en sociologie

Selon les commentaires trouvés dans le chapitre Sociologie : la construction des sociétés de l'ouvrage de Dortier *Les sciences humaines. Panorama des connaissances* (1998), les démarches qu'emprunte la sociologie pour éclairer la logique interne des faits varient selon l'angle à mettre en évidence. Ainsi, il peut être question de mettre en relation un fait social avec un autre fait social (démarche causale); d'expliquer un phénomène à partir des intentions et des mobiles des acteurs impliqués (démarche compréhensive); de trouver la fonction qu'assure un phénomène au sein d'un système donné si l'on considère qu'un phénomène s'explique comme étant la réponse à un besoin (démarche fonctionnaliste); de dégager les structures ou « formes » qui donnent à un phénomène une configuration particulière (démarche structurale ou structuraliste); d'expliquer un phénomène dans le cadre d'une dynamique où s'opposent des forces contradictoires (démarche dialectique). « Chacun de ces « modes d'intelligibilité » renvoie à une question différente : d'où cela vient-il? (recherche de causes); pourquoi le fait-on? (analyse des mobiles); à quoi cela sert-il? (étude des fonctions); comment est-ce organisé? (recherche des structures); quelles sont les contradictions internes? (analyse dialectique). Ces questions sont différentes et appellent donc des types d'exploration particuliers » (p. 273). On peut en dire autant des grandes théories en sociologie. Selon l'ouvrage *Sociology* de Macionis (2003), il existe trois cadres théoriques principaux pour apprécier une société. Sous une lunette de portée macro (les grandes lignes qui forment une société ou un groupe), une société ou un groupe peuvent être saisis soit comme un système de composantes plus ou moins stables ou moralement souhaitables (paradigme dit structuro-fonctionnel), soit à partir des inégalités sociales et des tensions ou conflits découlant (paradigme dit du conflit social). Une lunette de portée micro (focalisation sur des situations spécifiques selon le paradigme dit de l'interaction symbolique) verrait

plutôt la société « *as the product of the everyday interactions of individuals* » (p. 17), selon les représentations changeantes et variables que se font les individus participants des situations spécifiques.

Chacune des démarches, chacun des paradigmes expose un aspect d'un phénomène qui peut aussi être apprécié différemment, selon une autre démarche, un autre paradigme. L'intérêt d'avoir différents points de vue ou différentes théories vient justement de la richesse et de la stimulation de cette diversité. « *Together, they [the 3 paradigms] stimulate debates and controverses* » (Macionis, 2003, p. 20). Pour comprendre toute la dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour, il faudrait non seulement mettre en évidence le rire et l'humour dans leur présence sociale et culturelle, en apprécier la raison d'être, en comprendre les mobiles, en exposer les fonctions, mais aussi apprécier l'organisation de leur présence, découvrir leurs contradictions.

Étudier la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour dans leur dimension socioculturelle ne demande pas que nous privilégions l'un ou l'autre de ces paradigmes ou démarches d'analyse mais plutôt que notre présentation situe la dimension sociale du rire et de l'humour dans une pluralité de considérations selon l'appartenance ou la présence de l'individu dans un groupe, une communauté, une culture et une société. Cette multiplicité met alors en évidence des appréciations variables et changeantes d'une réalité dans un milieu, des influences et des contraintes du milieu sur les participants et le milieu lui-même, des fonctions et des rôles des phénomènes sur les formes sociales, etc. Nous limiterons notre présentation aux plus documentées d'entre ces appréciations, en faisant appel aux discours scientifiques et philosophiques, qui tous prennent par ailleurs appui sur des composantes de base de la sociologie comme les unités sociales, les moteurs de transmission et la dimension culturelle.

### **8.1.2 Les unités sociales**

L'appréciation de la dimension sociale d'une société se fait à partir de l'observation et de l'analyse des unités sociales spécifiques, naturelles ou constituées d'une société ou dans un panorama élargi rassemblant l'ensemble de ces unités. Une « unité sociale » est un regroupement d'individus selon des traits spécifiques communs du fait de vivre dans un groupe ou d'appartenir à une société qui modèle les gens selon des orientations définies et partagées. Ainsi, les femmes, les professeurs, les mères, les propriétaires de maison, de voiture, les Canadiens, les Québécois, etc. partagent des caractéristiques qui d'une part fondent la multiplicité des regroupements et donnent lieu à ce que la sociologie nomme des « types communautaires. » Comme telle, une « société » n'a pas de but énoncé

par avance : elle existe, du simple fait qu'elle partage une communauté<sup>91</sup>. Cela ne veut pas dire que les sociétés ou les groupes n'ont pas de buts, à commencer par le plus élémentaire d'entre eux, avoué ou non, plus ou moins activement poursuivi à savoir sa survie. Des buts moins « impérieux » sont définis en fonction des valeurs partagées et des propriétés structurelles communes. Comme le dit Giddens, cité dans le *Dictionnaire de sociologie* (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, 1998), « une société est définie en fonction de l'ensemble des facteurs mis en jeu dans l'alignement global de ses institutions » (p. 219). Que ce soit pour survivre ou pour atteindre des buts, une société a besoin d'une stabilité qui sert en général la continuité de celle-ci, ce qui permet en retour de concentrer sur les buts qu'elle s'est fixés. Un des plus importants facteurs de stabilité d'une société repose sur une solidarité entre membres. Or on prête au rire et à l'humour la réputation de créer et de stimuler l'esprit de solidarité. Voilà une des zones d'influence à caractère social du rire et de l'humour, là où ces manifestations cessent d'être individuelles pour endosser un rôle collectif.

### 8.1.3 Les principaux moteurs d'une société

La survie d'une société ou d'un groupe est assurée différemment selon qu'il s'agit de groupes constitués qui doivent leur raison d'être à un hasard d'intérêts plus ou moins contrôlé (équipe sportive, groupe de motards, club de bridge) ou à la prévisibilité d'un statut plus « naturel » comme c'est le cas de la famille et, dans une certaine mesure, de l'école. Plus le groupe se réclame d'une appartenance circonstanciée et ponctuelle, plus sa survie dépend des comportements perdurables du groupe, et des individus dans ce groupe. Bien que le rire ne contribue pas plus directement à cette survie que ne le font dans les groupes les rassemblements et les discussions sur les points partagés, on croit qu'il contribue à la création d'une atmosphère commune généralement agréable et, par conséquent, favorable à la poursuite de l'association. Pour les autres groupes qui, comme la famille, l'école et le milieu de travail, bénéficient par leur prévisibilité et leur légitimité d'un statut qui les distingue des groupes circonstanciels et ponctuels, le rire et l'humour relèvent plutôt de l'importance et de la valeur qu'on leur accorde au sein de ces unités sociales, selon leur vocation et leurs spécificités.

---

<sup>91</sup> Il importe de rappeler ici que les types communautaires contribuent à définir leurs membres, en même temps que chaque individu participe à la définition et à l'évolution des caractéristiques de ces types. Une société, dans le sens d'un grand regroupement de groupes et de types communautaires, jouit d'un pouvoir sur ses membres : elle influence ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent et, ultimement, ce qu'ils font. Mais ce qu'elle leur donne à penser, à ressentir et ultimement, ce qu'ils font, ce sont les membres qui le fournissent à la société, individuellement et collectivement. On peut donc dire que la sociologie permet de relativiser ce cliché à l'effet que le comportement humain consiste exclusivement en ce que les individus décident de faire, pour accueillir et prendre en juste considération la notion que c'est, en partie du moins, la société qui définit les individus, influence les comportements et les problèmes en leur conférant une dimension partagée et publique. Cette dimension est essentielle pour comprendre tout comportement dans sa socialité.

### 8.1.3.1 La famille, l'école et le milieu de travail

La communication et l'échange qu'on trouve dans une famille, une salle de classe ou un environnement de travail sont non seulement riches en rire et en humour, mais ils font également l'objet de valeurs soit en vertu de la mission de transmission investie dans le milieu familial et scolaire, soit en raison de la solidarité ou des objectifs communs du milieu de travail. En tant que regroupement naturel de premier ordre, la famille a un impact important sur le regard que les enfants apprennent à porter sur le monde. En ce qui a trait au rire et à l'humour, le monde de la première enfance est particulièrement en contact avec le rire, cette étape de croissance étant le lieu du développement phylogénique du rire<sup>92</sup> (McGhee, 1972, 1979, 1983). Cet impact existe non seulement en ce qui a trait à la stimulation et l'encouragement à rire comme une façon de vivre cautionnée par la famille, mais aussi en raison du renforcement découlant de son utilisation jusqu'à la transmission, par vertu d'éducation, d'une valeur à lui accorder. L'école d'aujourd'hui et d'hier est responsable de transmettre ce qui est bon et désirable pour une société, elle transmet également une attitude à avoir vis-à-vis du rire et de l'humour selon leur intensité, leur fréquence et le contenu des déclencheurs. La scène de l'école est toutefois plus ouverte, plus complexe et plus organisée que celle de la famille, ce qui implique que le rire et l'humour présents dans ce milieu de vie sont soumis aux règles d'organisation et de fonctionnement du milieu scolaire ainsi qu'aux valeurs qu'il promeut.

Outre la famille et l'école, les relations entre condisciples de l'école ou compagnons de travail constituent aussi des milieux de transmission d'éléments d'appartenance. L'existence des groupes de pairs est autant laissée à une liberté d'association selon les intérêts entre pairs qu'elle est tributaire des exigences qui régissent le milieu lui-même, que ce soit celui de l'école ou le milieu du travail. Dans ce dernier cas, il faut considérer des facteurs comme l'existence d'une hiérarchie et l'exercice d'un pouvoir, les types d'emplois et les groupes de population active dans le travail, la gestion, la production, les techniques, l'innovation, l'autonomie, la solidarité, etc. Le rire et l'humour entre compagnons de travail se nourrissent des particularités autant d'un milieu que des caractéristiques du groupe d'appartenance qui n'est par ailleurs ni exclusif, ni n'enferme l'individu dans un statut unique. Le rire et l'humour dans ces conditions confortent autant qu'ils confrontent des positions communes, en plus d'exposer des points de vue différents selon les groupes impliqués, leur rang hiérarchique, les problèmes du milieu, les caractéristiques et les préoccupations d'une communauté qui assure ainsi sa survie et la critique tout à la fois. Outre les effets du milieu immédiat sur la transmission de valeurs et de conduites des différents milieux, la transmission dans la société

---

<sup>92</sup> C'est vers 6 mois que l'on situe l'apparition du rire réel d'un bébé humain. Ce rire du poupon est qualifié de réel parce qu'il est rire de quelque chose, déclenché par une distance cognitive, une forme d'appréciation de situation qui stimule, de la part du bébé-rieur, l'éclat d'un rire franc et sans intermédiaire, pur et cristallin. Il existe des « rires » avant cet âge dont un rire mécanique relevé d'aussi loin que dans l'utérus d'après ce que montrent les échographies à très haute résolution utilisées pour étudier et préciser les faits et gestes du fœtus. Ce rire ne correspond pas à la définition du rire réel, pas plus que le « rire » du très jeune poupon, qui tient plus de la grimace non contrôlée que d'une réaction de surprise amusée à une incongruité quelconque.

actuelle ne saurait être considérée sans un regard sur les médias qui, bien que ne constituant pas en soi un « groupe social, » jouent un rôle significatif et puissant dans la mise de l'avant et la popularisation d'éléments d'appartenance.

### 8.1.3.2 Les médias

Les médias, en tant que communication impersonnelle en direction d'un groupe social non différencié, l'auditoire de masse, disposent du potentiel d'affecter les opinions, les attitudes et les comportements d'individus ou de groupe auditoire, même si « les recherches démontrent contre toute attente que les médias sont loin d'avoir l'impact qu'on leur attribue souvent » (Dortier, 1998, p. 95). Or, comme les médias ne sont que message ou contenu, ils ont besoin d'un auditoire pour survivre et durer. Pour séduire un public, les grands médias modernes se prêtent donc à toutes sortes de « jeux » médiatiques dont le rire et l'humour alors appréciés au service de la communication de masse. « *There are [many] rationales for employing humor in mass media. [...] But all of these rationales seem secondary or subsidiary to the 'drawing power' of humor* » (Brown et Bryant, 1983, p. 144). Cette attirance fonctionne comme le souligne Dortier (1998) à partir de la proximité cognitive, affective et idéologique qu'entretient l'individu avec le contenu exposé, une proximité qui relève non seulement des racines de son identité mais aussi de son milieu d'appartenance sociale et culturelle (p.95). À en juger par la popularité des émissions pour faire rire, il doit exister une proximité entre ce qui fait rire et les spectateurs très nombreux qui les regardent. En effet, dans la société et la culture nord-américaine, le rire et l'humour jouissent d'une longueur d'avance sur d'autres contenus médiatiques. Comme le soulignent Brown et Bryant (1983),

*humor penetrates virtually all television programming, including news, sports, soap operas, and religious programs. Approximately 15-20% of television commercials contain humor [...] 15% of all prime-time programs were comedies, and these shows accounted for 17% of the audience. The average half-hour comedy was viewed by about 19 million people, and a week of comedies was seen by 551 million people.* (p. 147).

Dans de telles conditions, le recours au rire et à l'humour médiatique représente non seulement ce qui plaît aux membres d'une société dans l'espace-temps, mais ce qu'un groupe d'individus décideurs de contenu choisit d'offrir aux membres d'une société. C'est pour ces raisons qu'il convient de relever l'impact, positif ou négatif, du rire et de l'humour dans les médias.

La famille, l'école, les pairs, le milieu de travail et les médias sont des formes de socialisation qui, chacune selon leur nature et leur mode d'opération influencent, voire modèlent, la façon de penser et d'agir et les valeurs qui y sont rattachées, des membres d'une société. Le rire et l'humour dans chacune de ces instances n'échappent pas à cette règle de transmission. Ils agissent sur ceux et celles qui y sont exposés. Si la nature et le mode de fonctionnement des groupes de socialisation et de transmission sont relativement les mêmes d'une société à l'autre, les valeurs transmises diffèrent selon les cultures.

#### 8.1.4 La dimension culturelle : composantes et différences

À la dimension sociale de l'être humain s'ajoute la dimension culturelle dont le *Traité de la culture* (Lemieux, 2002) propose les définitions suivantes : « des faits de civilisation, de mentalités et de mode de vie [...soit] la culture au sens large [ou] les oeuvres et les représentations qui en émergent, mythes, religions, philosophies, idéologies, arts et sciences, [ainsi qu'ils sont observés] par les sciences sociales [qui] commencent à considérer la société comme un théâtre ou comme un texte et [qui] s'attardent davantage au sens des phénomènes étudiés, qu'il s'agisse du travail, de la vie quotidienne, ou des styles de vie » (p. 6). Selon Legendre (1993), « la culture inclut et porte l'ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir, ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des moeurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque. » (p. 284). La culture rassemble les traits communs à une collectivité alors que la société fait référence à un groupe d'individus. On comprend bien le sens et la présence de sa propre culture lors d'un « choc culturel, » cette désorientation ressentie en présence d'une manière de vivre différente, forçant une quête du sens, un décodage de manifestations autrement étrangères, voire incompréhensibles. Ces codes sont particulièrement présents dans les composantes culturelles dont les symboles, la langue et le langage, les valeurs et les croyances, et enfin les normes.<sup>93</sup> Il existe par ailleurs des regroupements de culture dont les plus connus sont la grande culture et la culture populaire; par rapport à une culture dominante, les sous-cultures et la contre-culture et enfin, le multiculturalisme<sup>94</sup>. Or toutes les cultures

---

<sup>93</sup>Par symboles, on entend tout ce qui comporte un sens particulier reconnu par les gens qui partagent la même culture. La langue est un fait culturel. un ensemble d'habitudes, un système de signes arbitraires et articulés, combinés les uns aux autres selon des règles de syntaxe. par le biais duquel les membres d'une communauté représentent le réel et communiquent entre eux (Legendre, 1993, p. 783). Utilisée dans un contexte particulier, la langue devient langage. Le langage est à la fois un héritage culturel et une clé importante de transmission culturelle de valeurs, de croyances, de structures et de normes, etc. (Leclerc, 1998, p. 31) Les valeurs sont des représentations cognitives de convictions durables selon lesquelles un moyen ou une fin d'action est jugé désirable ou non. Elles résultent non seulement d'une pression individuelle interne mais aussi de l'influence d'une société et des institutions; les valeurs seraient ainsi des transformations des besoins individuels altérés par les exigences de la société et des institutions (Legendre, 1993, p. 1400). Quant aux croyances, ce sont des déclarations que les gens tiennent pour vraies. Enfin, par normes, on entend les règles et les attentes qui guident ou contrôlent les comportements des membres d'un groupe ou d'une société. Quand une société exige de ses membres qu'ils se conforment à certaines normes, elle encourage par la même occasion la conformité. Les valeurs et les normes ne décrivent pas le comportement tel qu'il existe mais plutôt tel qu'il devrait être. Il faut donc se souvenir que la culture idéale diffère toujours de la culture réelle, celle qui est le lot du quotidien et de l'humain.

<sup>94</sup> Quand on parle de culture, il faut dire quelques mots sur le multiculturalisme défini dans Legendre (1993, p. 888) comme une approche qui prône la coexistence de plusieurs cultures dans une même société, dans un même pays. Cette doctrine favorise l'intégration et non l'assimilation ou l'acculturation des groupes minoritaires et des émigrés, qui les encourage à préserver leur identité et leur caractère distinct, jusqu'à éventuellement former une vaste mosaïque des cultures en présence. Le Canada à cet égard avance un multiculturalisme officiel. Ceci dit, souligne Legendre, « on constate dans les faits que le maintien des formes de vie politique et économique dominantes prévaut, confirmant le caractère marginal et symbolique de l'action dite multiculturelle » (p. 889). Le « tissu social canadien » multiculturel, caractérisé par une ouverture à l'autre et à la diversité, se targue d'être à la base de l'identité canadienne moderne. Cette mosaïque canadienne, appréciée comme cohabitation et enrichissement mutuels de cultures définit la valeur ajoutée du multiculturalisme. Ce multiculturalisme comme caractéristique de la société et de « la » culture canadienne se répercute sur tout produit culturel qui s'y trouve, ce à quoi le rire et l'humour n'échappent pas. À ces retombées s'ajoutent deux langues officielles, treize systèmes scolaires de juridiction provinciale, la proximité du géant américain, etc. Comment, sous quelles formes le rire et l'humour d'une société multiculturelle émergent-ils? Comment se situent-ils dans une société encore dominée par la vie et la culture des « peuples

sont des lieux de rires et d'humours qui tiennent alors autant de la société dans laquelle ils se présentent que des composantes culturelles, des reflets de civilisation, des mentalités et des modes de vie, des représentations qui définissent et colorent l'espace-temps de ces manifestations. Le rire et l'humour sont donc des produits de sociétés et de cultures. Plus encore que les composantes d'une société, la culture porte les marques d'importantes différences, notamment en ce qui a trait aux émotions.

Les différences culturelles influencent ce qui déclenche les émotions ou la manière dont elles sont manifestées. Si l'on considère la manifestation des émotions, on constate que le langage du corps, l'utilisation de l'espace, le toucher, le contact des yeux, le sourire<sup>95</sup> et le rire sont autant de modes variables d'expression, non seulement en fonction de l'individu mais aussi selon la culture d'appartenance. Outre le fait qu'il existe une diversité de rires (Giles et Oxford, 1970; Giles *et al.*, 1996; Key, 1977), que ce sur quoi il porte est expressément lié à la situation (Provine, 2000), le rire tient aussi de la culture dans laquelle il s'inscrit. Il existe une grammaire culturelle à connaître pour apprécier le rire puisque un rire mal placé dans un contexte porteur d'une dimension culturelle, peut signaler une incompréhension culturelle. Pour l'humour, outre le cadre émotionnel du contexte, le cadre culturel peut servir de référence comparative interculturelle, ou se poser en critique de sa propre culture. Dans les deux cas, il s'agit d'une appréciation humoristique par mise en contraste de perceptions et d'appréciations des réalités culturelles. La distance humoristique se conforme à une appréciation culturelle et apprécie les autres cultures selon ses propres normes culturelles, ou elle est une forme de liberté, de violation même, à l'égard du modèle culturel. Le prix à payer pour traiter la réalité de façon non conforme aux normes d'une culture ou d'un groupe social peut être élevé, ne serait-ce que parce que certains sujets, pour certains individus ou certains groupes, sont perçus comme trop délicats<sup>96</sup> pour qu'on leur applique un traitement humoristique, à plus forte raison

---

fondateurs »? Quelles fonctions sociales conviendront au rire et à l'humour canadien? Sur quels contenus porteront les rires et les humours multiculturels au Canada?

<sup>95</sup> Le sourire à cet égard est remarquable. Chez les Japonais, cette manifestation est reconnue non pas comme une expression spontanée d'amusement mais comme une règle d'étiquette, élaborée et cultivée dès le plus jeune âge. Hearn, cité par Key (1977, p. 88) souligne qu'on enseigne au jeune Japonais que sourire est un devoir social au même titre que saluer et se prosterner, la bienséance exigeant d'un Japonais qu'il présente à ses amis une apparence de joie et leur épargne quelque apparence d'inquiétude ou de tristesse que ce soit. D'autres spécialistes de la culture nipponne avancent même que le sourire nippon n'entretient pas d'association avec l'humour ou une attitude avenante mais qu'il signale plutôt l'embarras et le malaise social voire, dans des circonstances extrêmes, une tragédie réelle, l'affliction ou peut-être même la colère. Selon Birdwhistell (1970, cité dans Fine, 1983), « le sourire dans une culture signale l'amitié, dans une autre culture, l'embarras alors que dans une autre encore, il se veut ultime avertissement d'une nécessité de réduire une tension sous peine d'attaque et d'hostilité! » (p. 168) Dans la culture occidentale, autant de messages que de sourires : le sourire cordial, le sourire méprisant, le sourire sympathique, le rictus, le sourire feint, le sourire du coin des lèvres, un pâle sourire, un sourire mélancolique, le sourire de politesse, le sourire courtois, le sourire de soumission, le subtil sourire d'excuse, le sourire qui sauve la face, le sourire de tact. Chaque sourire est donc à placer dans un créneau interactionnel particulier qui leur confère son sens. D'où l'existence selon Birdwhistell, d'une « grammaire complexe du sourire. »

<sup>96</sup> La mort, le malheur des autres, la guerre, la misère sont autant de situations qui tolèrent mal le rire surtout dans un temps rapproché de ces réalités. Il existe à cet égard une période de convenance et de réserve pour des considérations humaines évidentes. Cependant, ce consensus universel d'interdit ne signifie pas qu'il n'existe pas de blagues ou de rires liés aux morts et aux souffrants. Ces rires que l'on recherche alors, ces humours que l'on produit se veulent dégagés d'implication subjective, ce qui n'empêche pas qu'ils peuvent soulever un sentiment de malaise, notamment en présence d'individus

comique. Dans des cas moins fréquents, la distance quasi physique du rire peut enfin signaler une distance de sublimation, cette capacité de se détacher un instant du drame profond de certains actes ou de l'absurdité la vie.<sup>97</sup>

Le rire et l'humour sont tributaires des règles, des codes et des valeurs en place dans une société et une culture. L'impact des us et coutumes sur le rire et l'humour touche particulièrement l'élément déclencheur et le sens même dans un contexte culturel donné. La difficulté découlant de l'infinie variété des contenus, de la multiplicité des canaux et de l'extrême variabilité des contextes explique, en partie du moins, que la majorité des chercheurs sur la dimension culturelle et sociale du rire et de l'humour aient mené leurs études à l'aide d'épisodes artificiels pour autrement viser une appréciation du contexte social, les rôles des « humoristes » dans des situations plus artificielles que réelles, les fonctions dévolues en contexte incluant les répercussions du rire et de l'humour sur les témoins-participants et sur la situation.

## 8.2 La dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour

Pour beaucoup de chercheurs (Ziv, 1979; Apte, 1985; Chapman, 1996; Fine, 1983; Giles *et al.*, 1996; Lethierry, 1997), la dimension socioculturelle du rire et de l'humour implique une prise en compte de considérations de nature sociale et culturelle. L'organisation des échanges dans une unité sociale et le mode de fonctionnement d'un groupe naturel ou constitué inscrivent le rire et l'humour comme phénomènes sociaux. Les valeurs, les normes et les comportements de ces mêmes groupes, en fonction des principes d'affiliation, d'appartenance et de référence, les inscrivent aussi comme phénomènes culturels. Pour apprécier la dimension socioculturelle, nous présentons certaines avenues déjà explorées : observer la contribution du rire et de l'humour à l'idioculture d'un groupe; observer la place, la valeur et le rôle du rire et de l'humour dans un groupe de référence, notamment dans l'esprit du groupe, dans la dynamique d'un groupe et enfin en présence de l'autre.

### 8.2.1 Le rire, l'humour et l'idioculture du groupe

Certaines remarques faites dans un groupe en viennent à le caractériser et ces remarques peuvent prendre la forme de blagues ou de mots d'esprit, formant ainsi une idioculture du groupe, « *a*

---

encore personnellement touchés par le sujet. Dans ce cas, si et seulement si, il y a rire, ce pourrait être d'embarras, plutôt sourire, plutôt par indulgence envers tant d'insensibilité, et certainement loin de la satisfaction ou du plaisir. Par ailleurs et dans des circonstances du même ordre, l'humour peut signaler la mise en place salutaire d'une distance entre le geste et le sens, tout en étant interprété par certains comme une maladresse voire une insensibilité élémentaire, sans souci de l'autre, celui qui est encore touché par cette réalité visée.

<sup>97</sup> Pour distinguer entre ces dernières formes de rire, donnons comme exemple les événements de la tuerie de *Columbine HS* (2000) et le malaise et l'irritation profonds d'entendre et de voir les rires des déviants tueurs. Reportons-nous ensuite au rire presque franc de Begnini dans *La vie est belle*, au milieu de ce qui constitue l'une des plus atroces et douloureuses situations qu'a connues le XXI<sup>ème</sup> siècle dans les opérations entourant les camps de concentration. Le malaise existe ici aussi, mais il se double d'une tendresse immensément triste à la vue du père juif qui persiste à vouloir faire rire son enfant dans l'antichambre d'une mort injuste pour les raisons que l'on sait, mais certaine.

*system of knowledge, beliefs, behaviors, and customs shared by members of an interacting group to which members can refer and employ as the basis of further interaction* » (Fine, 1983, p. 170). Dans ce contexte de groupe, Fine fait remarquer que l'humour permet non seulement de caractériser un groupe mais de traiter collectivement de sujets qui ne seraient pas accessibles autrement. Pour qu'une blague ou un mot humoristique entrent dans le répertoire idioculturel d'un groupe, Fine identifie cinq conditions : 1) le contenu d'une remarque risible ou humoristique doit être compréhensible par tous les membres du groupe; 2) cette remarque doit être utilisable dans le contexte du groupe; 3) le contenu ne doit pas être offensif ni tabou pour le groupe; 4) la remarque risible ou humoristique doit également être fonctionnelle dans le groupe, c'est-à-dire supporter un but commun, respecter à la fois l'amitié entre les membres et les règles de statut hiérarchiques et finalement 5), la remarque humoristique, comme toute remarque humoristique, doit être déclenchée. Pour un groupe, il faut donc que cette remarque soit répétée un nombre suffisant de fois pour entrer dans la culture du groupe. Comme le fait remarquer Fine à ce sujet, « *because of the huge range of events that could potentially trigger humor, this suggests that the a priori prediction of the humor culture of a group is impossible and reminds us of the situationally grounded character of humour* » (p. 171). Dans ces conditions, seules quelques blagues arrivent à entrer dans l'idioculture d'un groupe et à en servir l'identité.

### **8.2.2 Le rire, l'humour et le groupe de référence**

Les individus voient le monde selon un cadre social de référence qui dérive, la plupart du temps, du groupe dont on fait ou perçoit faire partie, soit par affiliation directe (*je fais partie du même groupe*) ou par affiliation de similarité (*je ne fais pas partie de ce groupe mais je partage des traits aimés du groupe*). Le groupe de référence joue un rôle lorsqu'il est utilisé par un individu pour définir une situation, l'évaluer ou décider d'agir. Le groupe sert alors d'étalon, comparatif ou normatif, en ce qui a trait aux attitudes, aux comportements, aux croyances ou aux valeurs. Ainsi, on tend à préférer les blagues qui visent les ennemis du groupe de référence à celles qui visent ses amis. Dans ce cas, le groupe de référence joue sur l'impression du risible ou de l'humoristique, mais aussi la perception même de la cible de la blague. À cet égard, les travaux de Martineau (1972), de La Fave (1972, 1996), de Goodchilds (1959, 1972) et de Chapman (1996) que nous allons maintenant présenter mettent en évidence les plus importantes répercussions sociales du rire et de l'humour.

#### **8.2.2.1 Martineau et La Fave : le rire et l'humour dans l'esprit de groupe**

Avant d'exposer les fonctions de ce qu'il nomme l'humour au sein du groupe de référence en rapport à l'extérieur, Martineau (1972) pose que tout rire s'interprète selon la théorie de supériorité et de correction de la déviance dans un groupe, ce qui donne au rire un rôle d'accueil ou de rejet par le groupe. Il pose également que le rire et l'humour influencent le déroulement de la routine de la vie de

groupe (*the routine flow of social life*) et partant, le maintien d'une cohésion et d'une collaboration dont dépend, entre autres, la survie de l'entité. C'est donc en raison de leurs propriétés générales plaisantes et favorables à l'esprit de groupe que le rire et l'humour contribuent à son identité cohésive, par rapport ou aux dépens de l'autre groupe qui sert quant à lui de mesure pour confirmer une supériorité. Le rire facilite également les opérations interactionnelles qu'il garde libres d'irritants, il facilite aussi l'introduction du changement dans le groupe et jouit d'une réputation thérapeutique, consciente ou non, dont la faveur retombe sur l'initiateur du rire ou de l'humour.

Peu importe les retombées du rire et de l'humour, celles qui sont les plus significatives découlent du moment d'expression qui détend les membres et maintient la structure du groupe.<sup>98</sup> Dans le cas spécifique de la ségrégation, rire et faire de l'humour a consolidé le comportement du groupe, redonné une fierté aux combattants, tout en avivant les consciences individuelles et collectives. Dans des contextes plus neutres comme le voisinage, non seulement le rire et l'humour ajoutent-ils au caractère informel et à la distance sociale nécessaire dans ces milieux mais ils y facilitent la communication en soulageant les tensions créées par des irritants autrement difficiles à énoncer en plus de fournir une voie d'accès à des négociations et une communication plus sérieuse. Ainsi, des attentes sont communiquées et des décisions sont prises, dans une sorte de suspension des règles conventionnelles appliquées à des sujets considérés comme tabous ou difficiles et à l'attribution de responsabilité à leur égard.

Nous retenons de Martineau que, dans un groupe, le rire et l'humour facilitent, ou nuisent, à une situation sociale et à son déroulement. Ce sont des agents sociaux actifs qui participent au maintien de la cohésion d'un groupe en aidant notamment à préciser l'identité par rapport aux autres groupes d'interaction. Ils assurent également une forme de contrôle social sur les membres du groupe en même temps qu'ils réduisent les tensions, même lorsque des changements au sein du groupe sont introduits. On leur attribue enfin une fonction thérapeutique qui marque particulièrement l'émetteur de rire ou d'humour dans un groupe. Nous verrons maintenant comment les analyses de La Fave (1972, 1977, 1996) avalisent les considérations de Martineau tout en recentrant ses appréciations du rire et de l'humour sur l'individu dans la dimension sociale dont il participe.

La Fave (1972, 1977) et La Fave *et al.* (1996) proposent d'examiner l'aspect social du rire et de l'humour en s'appuyant sur les notions de groupes de référence et d'identification de l'individu à ceux-ci. Une blague aux dépens d'un groupe de référence estimé ou favorable à un groupe décrié n'est pas jugée amusante. Au contraire, faite aux dépens d'un groupe décrié ou à l'avantage du

---

<sup>98</sup> Martineau cite à cet égard les études de Radcliffe-Brown (1964) sur des tribus primitives dont l'institutionnalisation du rire sous forme de cérémonies ou rituels du rire est perçue comme un élément stabilisateur. C'est le cas notamment du rire des Mossis que Hammond, un disciple de Radcliffe-Brown interprète en ces termes : « *an adaptative mechanism which assumes importance for the way in which it provides concurrently for the maintenance of communication and control, and the catharsis of potentially disruptive emotions.* » (Hammond, dans Martineau, 1972, p. 111)

groupe favorisé, la blague plaît et amuse. Cette notion d'appartenance sert également pour apprécier l'évolution des perceptions individuelles envers les groupes de référence. Une étude menée par Butland et Ivy (1991) visant à reproduire l'étude de Cantor (1976) sur les effets de la disposition fondée sur le sexe selon laquelle « *it is funnier to watch a female than a male be ridiculed, whether the dominating agent is male or female and whether the subject is male or female* » (p. 204) a montré un changement dans la mode de ce qui peut faire rire. Non seulement il n'est plus très populaire de rire des femmes, ou des minorités visibles, mais les groupes visés eux-mêmes revendiquent la production d'humour selon leurs critères. Neuliep (1987, cité dans Butland et Ivy, 1991) explique non seulement ce déclin de popularité et le regain de production de blagues par les femmes par une montée d'humoristes de sexe féminin qui ont contribué au changement des stéréotypes qui considèrent les femmes comme des victimes ou des cibles de blagues. L'augmentation de leur nombre ne sonne pas la disparition d'un discours humoristique de type « scènes officielles, » mais confirme l'existence et la vitalité d'un rire et d'un humour de femmes qui « se trouvent en porte-à-faux par rapport au discours dominant » (p. 350). Or comme le déclare Joubert (2002), « quel mal y a-t-il à faire de l'humour de fille, si cela venait à signifier qu'on s'inscrit en faux, non pas contre les hommes, mais contre les vicissitudes de la société en général, et ce, d'un point de vue de femme? » (p. 183) Outre l'impact du rire et de l'humour au niveau du groupe, ces manifestations exposent les impacts des individus qui sont responsables comme le montrent les travaux de Goodchilds que nous présentons maintenant.

#### **8.2.2.2 Goodchilds : le rire et l'humour spontanés dans la dynamique d'un groupe**

Goodchilds<sup>99</sup> (1959, 1972), comme La Fave d'ailleurs, aborde la réalité sociale et culturelle du rire et de l'humour à partir de l'individu tout en insistant sur l'impact social de l'humour spontané en petits groupes ainsi que l'impact communicatif sur une interaction en cours. Dans l'une de ses recherches, Goodchilds a constaté que des individus spirituels présentaient des profils de personnalité plus positifs, qu'ils considéraient avoir plus participé dans les travaux de *l'équipe et, par le fait même, avoir plus directement contribué au maintien du groupe*. Les sujets masculins les plus sarcastiques se montraient par ailleurs plus actifs dans le groupe que les producteurs d'humour non sarcastique, ce qui leur valait une appréciation supérieure de leurs pairs. Goodchilds a également montré que les « humoristes », observés comme plus volubiles, sont perçus dans un groupe comme

---

<sup>99</sup> Soucieuse de procéder à une observation rigoureuse et systématique du rire et de l'humour, Goodchilds et son équipe ont systématiquement recours à une grille d'observation à double documentation, le *Observer Wit Tally*, qui permet un relevé fiable des traits d'esprit dans une situation et rend possible un classement des manifestations humoristiques. Pionnière dans l'utilisation de l'instrument, Goodchilds a pu, dès 1959, documenter les différences homme-femme dans la production de blagues, montrant que dans certaines situations, les hommes produisaient plus de blagues que les femmes, et que seuls les hommes faisaient des blagues sarcastiques.

des participants plus « intelligents » et plus sympathiques, contribuant significativement non seulement à la dynamique d'un groupe mais aussi à sa durée. Le type de tâche influence aussi la participation de ces derniers. En tâche ouverte, des humoristes manifestent un comportement social plus indépendant, moins conforme aux opinions du groupe et proposent souvent des idées originales. En tâche fermée, ils fournissent plus souvent la bonne réponse que les autres participants même si leur intérêt avoué va vers la satisfaction dans l'expérience de groupe elle-même. L'observation de Goodchilds (1972) de situations dites naturelles (des casernes de pompiers et des équipes dans l'armée) corrobore ces résultats : avoir un humoriste dans un groupe augmente le taux de satisfaction du groupe, clarifie les attentes quant aux rôles des uns et des autres et génère plus d'efficacité dans les tâches de résolution de problème. Les individus qui font preuve d'humour manifestent plus de leadership tout en étant plus portés à manipuler les relations entre les individus.

Par ailleurs, dans des tests portant directement sur la créativité, les groupes avec un humoriste réussissent mieux dans les tâches de résolution de problème. Plusieurs autres études ont porté sur la créativité en raison du lien cognitif existant entre une production dite « créative ou de création » et une production de type humoristique. Dans une recherche sur le lien entre la créativité, la création d'humour et la création avec humour, le facteur le plus significatif tient plus de l'atmosphère cognitive créée avant le début de la tâche, « *induced failure or success experience on preliminary cognitive tasks* »: influencés par la faillite, l'évaluation du caractère humoristique de la tâche est significativement moins importante que dans le cas d'une manipulation positive. Autre fait intéressant : la capacité de créer de l'humour n'a rien à voir avec le fait de créer avec de l'humour. « *Creating humor and creating humorously are not the same. Nor does success at one imply success at the other.* » (Goodchilds et Green, 1971, cités dans Goodchilds, 1972, p. 188). Il se dégage des observations de Goodchilds que le participant humoriste se décrit en des termes très élogieux : qu'il est un participant actif dans un groupe et que ses pairs lui reconnaissent une contribution positive et créative au groupe. Cet humoriste se considère par ailleurs plutôt de type exhibitionniste : il ou elle aime briller, occuper l'avant-scène, être regardé voire admiré, etc.

Dans une autre recherche de perception sociale sur l'appréciation individuelle et l'influence de deux types d'humour (sarcastique et drôle/bouffon) sur la capacité d'agir sur un groupe et d'être apprécié de ces membres, Goodchilds (1972) trouve que pour les individus et pour le groupe, l'humour de type bouffon (*clowning wit*) est apprécié mais relativement sans grande influence, à l'inverse du sarcasme qui n'est pas apprécié, tout en ayant de l'influence. Les participants déclarent cependant cette influence sur le groupe et non sur eux-mêmes. Dans l'ensemble, les participants préfèrent l'humour de type bouffon. Selon cette recherche, les femmes ont moins d'estime pour celles qui font de l'humour (surtout sarcastique) que n'en ont les hommes envers les hommes. Les mêmes conclusions s'appliquent pour la popularité. Le sarcasme qui n'est pas reçu comme drôle est

totallement déclassé en ce qui concerne l'influence alors que ce qui est jugé drôle est généralement surclassé comme porteur d'influence. Enfin, quand on croise la perception de drôlerie avec la reconnaissance personnelle d'être capable d'esprit ou non, on trouve que les gens qui se déclarent spirituels surévaluent toute présentation de quelque humour que ce soit. Pour ce qui est de la différence d'influence en fonction du type d'esprit employé, les individus qui se déclarent spirituels ont plus tendance à déclasser l'humour de type bouffon que ceux qui se déclarent incapables de trait d'esprit qui, eux, ne voient pas de différence au niveau de l'influence. Les travaux de Goodchilds jettent un éclairage plus précis, grâce au *Observer Wit Tally*, sur l'impact social d'une manifestation humoristique dans un petit groupe, même si certaines difficultés demeurent<sup>100</sup>. Les travaux de Chapman que nous verrons à la suite s'intéressent aux effets de la présence de l'autre dans un moment de rire et d'humour.

### 8.2.2.3 Chapman : le rire et l'humour en présence de l'autre

Chapman était surtout intéressé à montrer l'influence importante de certains aspects sociaux sur le rire, principalement chez les enfants. Il a également étudié certaines fonctions sociales du rire dont le facteur de facilitation sociale (*social facilitation*) chez les adultes et chez les enfants. Ses travaux ont porté sur les modulations des réponses expressives en présence d'autres rires, artificiels ou réels. Comme La Fave, Giles et Goodchilds, Chapman (1996) écarte d'abord le rire comme signal indéfectible d'amusement, reprenant l'opinion de Berlyne (1969) à cet égard : « *laughter is too insensitive as an indicator of appreciation of humor in most experimental situations. [...] In other words, behaviors may be registered by experimenters as mirth responses when elicited or augmented by non-mirthful and/or non-experimental stimuli* » (p. 157). Il est même possible chez des adultes que ce soit le fait même de rire qui ait influencé le jugement d'amusement (Bem, 1967, cité dans Chapman 1996, p. 157). Dans ces conditions, Chapman privilégie une appréciation subjective plutôt que le relevé de production de rire pour mener ses recherches. Il s'est particulièrement intéressé aux effets facilitateurs de rires extérieurs sur la production du rire lui-même et sur le jugement d'amusement et de drôlerie. Il a entre autres étudié le « *canned laughter*, » un rire préenregistré qui accompagne la *diffusion de comédies télédiffusées* et la présence de témoins<sup>101</sup>. Dans le premier cas, ces rires artificiels provoquent des rires à leur seule audition, sans pour autant augmenter le jugement du rieur sur son amusement, sur la drôlerie du propos, ni assurer une mise en mémoire de l'épisode. « *The jokes best remembered were those which had originally been rated as funniest and which had*

<sup>100</sup>Parmi les questions qui se posent, on trouve celle de la fiabilité à accorder à la perception des individus qui se déclarent capables ou incapables d'esprit; celle de la relation inversée entre la préférence et l'influence dans le cas de l'humour sarcastique et l'humour non sarcastique; celle de l'adéquation entre le rire et l'humour.

<sup>101</sup> Rien de neuf dans ces rires en boîte. Provine (2000) rappelle à cet effet la pratique connue de l'empereur Néron (37-68 av.J.C) qui tapissait les estrades d'une claque en sa faveur, copiant ainsi les Grecs du 4<sup>ème</sup> siècle av.J.C qui embauchaient des crieurs pour favoriser le théâtre de Philemon aux dépens de celui, supérieur, de Ménandre. Berlioz (1852) se référa d'ailleurs à la pratique romaine pour décrire la claque qui contestait sa musique. (p. 139)

*prompted most mirth. These relationships [...] were strongest [...] without the canned laughter background* » (p. 156). Dans ces conditions de rires artificiels, on note plus de rires mais sans nécessairement plus d'amusement authentique. Si les rires artificiels demeurent tels, Provine (2000), qui arrive aux mêmes conclusions que Chapman, rappelle ici la nature bien humaine du côté social du rire en citant un ancien président d'une chaîne de télévision américaine (NBC) sur le sujet : « *Laughter is a community experience and not an individual one. No one likes to laugh alone, and when you sit in your own living room an honestly made laugh track [canned laugh] can project you right into the audience, with the best seat in the house, to enjoy the fun.* » (p. 143)

Outre l'impact des rires artificiels, Chapman (1996) s'est penché sur les effets de la présence d'un témoin sur le rire des adultes. À la base de ses recherches se trouve la notion de facilitation sociale qui renvoie à la manifestation de comportements liés ou découlant de la présence d'un autre individu. Zajonc (1965), dont Chapman rappelle l'article classique (*classic paper*) de 1965, avançait que la simple présence d'un compagnon était suffisante pour augmenter une excitation générale non spécifique et par conséquent, faciliter les réponses extérieures ou dominantes comme le rire. Citant Cottrell (1968) et Henchy et Glass (1968), Chapman rappelle qu'on a en fait montré que l'augmentation d'excitation, et la manifestation elle-même de réponses apprises, était plutôt tributaire de l'appréhension de l'évaluation que de la seule présence de témoin. (p. 159) Les recherches de Chapman sur les adultes ont montré que contrairement à ce qui se passe chez les enfants dans les mêmes conditions, la présence d'un adulte, surtout s'il ne manifeste pas de réaction (*unresponsive adult*), auprès d'autres adultes inhibe la production de rire et de sourire. Chez les enfants<sup>102</sup>, la seule présence d'un compagnon, même d'un adulte taciturne suffit à augmenter les rires et les sourires. À cet égard, la valeur contagieuse du rire doit être considérée. Provine (2000) s'arrête sur des cas de contagion extrême (Épidémie du rire en Tanzanie, au Congo, en Ouganda, 1962-1964<sup>103</sup>) qu'il identifie comme suit : « *the group as a superorganism, with each individual being a sensory and motor organ of the whole, contributing to the well-being of the group and sharing vicariously in its collective experience* » (p. 133). Pour Provine et Weems (1998), « presque personne ne peut s'empêcher de rire face à des rires, que ce soit ceux d'autres spectateurs au cours d'un spectacle ou ceux d'une boîte à rire de la série télévisée. Le rire nous dépouille de notre vernis socio-culturel et révèle en nous les fondements biologiques primordiaux d'une catégorie remarquable de

<sup>102</sup> Pour un compte rendu sur les effets du compagnon sur le rire des enfants, nous renvoyons le lecteur à l'article très informatif de Chapman (1996)

<sup>103</sup> « Le 3 janvier 1962, une étrange épidémie de rire se déclare dans un village du Tanganyka. Les premiers symptômes, rires, parfois pleurs, touchent les écolières et les écoliers adolescents. Les explosions de rire peuvent aller de quelques minutes à plusieurs heures, voire seize jours dans un cas extrême. Même quand les victimes ne rient pas, elles sont agitées et incapables de se concentrer. Les explosions de rires sont si virulentes et dérangeantes que l'école doit fermer à la fin du mois de juin. Lorsqu'elles retournent chez elles dans leurs villages, les victimes féminines contaminent leurs amis et leurs proches. Seuls les hommes adultes et les villageois les plus instruits résistent à cette contagion. Le mal a mis environ deux ans et demi avant de s'éteindre. Les autorités ont conclu à un cas d'hystérie collective, de même nature que les fameux épisodes de danse de Saint-Gui en Italie et en Allemagne au Moyen Age ». (Provine et Weems, 1998, p. 18)

comportement social humain » (p. 18). En général, « *most people think of laughter as a simple response to comedy, or as a cathartic mood-lifter* » (Provine, 2000a, p. 59). Nous convenons habituellement de l'associer à une certaine « joie de vivre ». C'est, comme le souligne Provine (2000a), « le langage secret que nous avons en commun. Ce n'est pas une réaction de groupe apprise, mais un comportement instinctif programmé dans notre code génétique » (p. 60). Or le rire est parfois un produit entièrement construit et programmé comme dans le cas des individus qui le recherchent et le provoquent, ce qui lui ajoute alors un rôle social supplémentaire.

D'autres ont abordé la recherche autrement. Considérant que le rire et l'humour sont toujours aussi situationnels dans un groupe que pour un seul individu, ils ont choisi d'élargir la saisie sociale du rire et de l'humour pour inclure, autant les caractéristiques d'une situation naturelle immédiate que les propriétés sociales plus générales. C'est alors que des thèmes comme les suivants sont apparus : les relations de type « blagues et taquineries » dans les sociétés industrielles modernes<sup>104</sup>, l'implication du statut et du sexe à ce qui peut ou non être dit en public dans l'exercice et l'appréciation du pouvoir (étude de l'application des règles contextuelles du rire et de l'humour). Ces études se sont toutefois limitées à apprécier les blagues selon les règles de la communication, faisant apparaître que les blagues dans un groupe étaient reçues comme autant de présentation du soi de l'émetteur et qu'elles se situaient toujours en lien avec des attentes du récepteur. Ces recherches ne sont toutefois pas allées au delà des principes de la communication. Enfin, la prise en compte du contexte dans des analyses ethnométhodologiques expose le rôle significatif du rire et de l'humour dans la création du sens de communauté. On constate également que le rire et l'humour signalent une appartenance au groupe non seulement parce que le sens des mots dépend du contexte d'énonciation mais aussi parce que les intonations et les expressions faciales du rire ajoutent à l'implicite partagé entre les membres du groupe. Ces études plus étroitement situationnelles ont montré des éléments pertinents à une appréciation sociale et culturelle du rire et de l'humour mais leur portée est limitée.

Le fait que le rire et l'humour sont des phénomènes sociaux et culturels est particulièrement significatif parce qu'il se répercute sur le fonctionnement du groupe et de sa dynamique. Il importe par ailleurs de préciser les motifs d'une société ou d'un groupe à privilégier un format risible ou humoristique. À cet égard, il faut approfondir la question de façon à comprendre le rôle sociaux des producteurs de rire et d'humour dans un groupe ainsi que leurs fonctions sociales qui situent la valeur accordée à ces manifestations.

---

<sup>104</sup> Dans les relations de type « blagues et taquineries, » il s'agit de rire et de faire des blagues entre amis ou groupe d'individus pendant une période de temps prolongée, ou dans des situations isolées. Non seulement les blagues indiquent que les amis s'amuse mais l'échange de blagues maintient le statut égal des participants et constitue la preuve d'une forme d'intimité et, entre co-travailleurs surtout, une situation de proximité. Il est même possible d'assister à une forme de ritualisation des blagues, ce qu'une étude de Roy (1960, cité dans Fine, 1983, p. 170) a nommé le « *Banana Time* » ou vol quotidien de la banane d'un co-équipier exactement au même moment chaque jour. « *Workers kid and joke with each other to relieve the tedium of work. [...an example of what is considered as] an 'underside' or unofficial aspect of any job.* » (Fine, 1983, p. 166)

### 8.2.3 Les rôles sociaux du rire et de l'humour : les producteurs

Dans son étude sur les approches sociologiques de l'humour, Fine (1983) s'arrête sur les rôles sociaux des individus qui cherchent volontairement à provoquer le rire. Certaines positions sociales mènent à des productions risibles ou humoristiques, certaines personnes ayant ou s'attribuant le rôle de faire rire ou de produire des blagues. Dans la culture occidentale, c'est le cas du fou, du clown, du blagueur ou spirituel et du comédien. Surtout présents sur les scènes médiatiques, ces personnages se rencontrent dans la vie quotidienne parce que des individus présentent des personnalités qu'on peut identifier aux types mentionnés plus haut. Si la capacité de distinguer ces différents rôles sociaux importe peu dans l'ensemble, il en est autrement quand on les rencontre dans un contexte éducatif où un enseignant doit traiter les rires et composer avec le rôle tenu par l'initiateur, fût-il un fou, un clown, un blagueur ou un élève qui fait de l'esprit<sup>105</sup>. Quant au rôle de l'humoriste de profession, il nous intéresse non seulement en tant que véhicule public du rire et de l'humour mais parce qu'il transmet un message préfabriqué. Ces rôles, sauf celui de l'humoriste, n'ont toutefois pas fait l'objet de recherches dans un milieu spécifiquement éducatif, ce qui en limite la portée mais n'en réduit pas l'intérêt.

#### 8.2.3.1 Le fou

D'abord il y a celui que l'on nomme le fou, une figure d'amusement très ancienne que l'on reconnaît à sa capacité de prétendre être quelqu'un de ridicule ou d'intellectuellement plus faible tout en offrant, malgré sa stupidité affichée, une vision du monde qui commande le respect. On a répertorié plusieurs types de fous, en fonction de leurs types d'intervention, du fou redresseur de torts au fou qui se veut le miroir des déviants, du fou qui souffre de rejet comique parce qu'il joue l'hyper conformiste au fou intelligent et canalisateur de tension négative, sans oublier le fou qui feint l'incompétence pour illustrer et pénaliser les manquements risibles. Selon Klapp (cité par Fine, 1983), le fou révèle chez les rieurs ce qu'il appelle « notre caractère national » car « les gens sont ce dont ils rient et par le biais du rire, ils s'engagent dans une forme de contrôle social et un processus d'unification fondé sur la communication du rire » (p. 162). Le fou est un type déviant qui jouit d'une liberté autorisée, notamment de parole, à condition toutefois de se constituer lui-même en cible de rires. En général, les gens ont peu de respect pour le fou, mais ils admirent sa capacité à se tirer d'affaire, en particulier vis-à-vis de l'autorité. De plus, on envie le fou parce qu'il matérialise le désir secret de fuir le poids des responsabilités. Il y a des avantages et un certain pouvoir à être le fou d'un groupe.

---

<sup>105</sup> Une pédagogie fondée sur l'individualisation ou « principe pédagogique fondamental est, selon Legendre (1983), la condition *sine qua non* d'un véritable système éducatif». Il est en effet nécessaire que l'enseignant soit averti des caractéristiques de différents types de personnalités dont celles de ces entrepreneurs du rire et de l'humour le cas échéant. Ses pratiques didactiques n'en seront que mieux adaptées.

### 8.2.3.2 Le clown

Le deuxième type qui cherche à faire rire, c'est le clown ou un fou qui donne un spectacle. Le meilleur exemple, c'est le clown de cirque qui, selon Klapp, sert de médiateur entre l'ordre culturel et le désordre naturel, l'adulte et l'enfant, la joie et la tristesse. Il y a chez le clown, quelque chose qui tient à la fois de la création et de l'absurdité. Quasi membres de la société sans en être tout à fait, les clowns et leur maquillage nous renvoient à la société tribale. Les clowns constituent en miroir ce que Klapp nomme « une confirmation de l'évolution culturelle » en ce sens qu'ils portent encore un masque alors que nous, les spectateurs, n'en portons plus. Généralement incompetents et non-conformistes, insoucians, divertissants, blagueurs, déviants, relativistes, libres dans leurs associations, prenant plaisir à jouer, curieux de nouveauté et de créativité, les clowns vivent dans un monde aux valeurs relatives qui privilégie l'expression des émotions et des sentiments. Pour le clown, la vie tient davantage du festival que du travail de discipline morale, ce qui ne lui épargne pas pour autant le stress et la souffrance. En effet, trop de rire exerce une pression aussi indue sur le système social qu'un sérieux continu. Un clown qui se répète ou qui insiste nuit au groupe dans l'atteinte de ses objectifs : le clown est amusant, mais il est un élément de distraction.

### 8.2.3.3 Le blagueur et le spirituel

Le blagueur (*joker*) et le spirituel (*wit maker*) sont des types d'individus qui ont la capacité, chacun à leur façon, de générer des remarques risibles ou humoristiques à tout propos. Leurs observations, amusantes, hilarantes, ironiques, spirituelles ou sarcastiques dépeignent les situations dans une perspective qui en voile le sens réel. Mais si l'on conçoit, comme Duncan (1962, cité dans Fine, 1983) que l'humour est « un passage par incongruité d'une vue à une autre [...] fournie par la société comme une échappatoire au poids écrasant de ses traditions et de l'anxiété douloureuse qui se développent en raison de loyautés conflictuelles » (p. 163), un blagueur pourrait nous soulager, du moins temporairement. Ainsi, sa présence soulage la pression de la vie de groupe, ce qui explique le statut élevé, souvent dominant et grégaire, dont il jouit ainsi que son influence sur les interactions. La personne spirituelle joue quant à elle un rôle social clair : elle améliore les capacités de groupe dans la résolution de problème en raison de sa capacité à introduire des idées nouvelles et à *provoquer des réactions*. De plus, l'individu qui fait des remarques spirituelles sarcastiques a plus d'influence que celui qui fait de l'esprit de type clownesque (Goodchilds et Smith, 1964, cités dans Fine, 1983, p. 163).

### 8.2.3.4 « L'humoriste » de profession

Un mot enfin sur « l'humoriste » de profession. Pour les sociologues, il importe de comprendre comment l'humoriste arrive à faire rire les gens, comment il saisit son auditoire et comment fonctionne son habileté à trouver des propos amusants. Que ce soit en présentant au public ce que lui-même trouve drôle ou en donnant au public ce que le public même juge drôle, une des

facettes du travail de l'humoriste consiste en une méta communication avec l'auditoire de façon à lui faire sentir le moment approprié de rire. Le spectacle d'un humoriste est un ajustement constant avec le public dans une quête de tous les instants de ce qui provoquera le rire car sans ce rire, un humoriste n'a pas d'avenir. L'humoriste est donc tenu constamment à distance de lui-même et de son rire, par la nature même de son travail.

#### 8.2.3.4.1 Ziv : « l'humoriste » dans un contexte éducatif

Peu de recherches ont porté sur l'impact d'une personnalité de type « humoriste »<sup>106</sup> dans un groupe en contexte éducatif. Ziv (1979) fournit quelques pistes de réflexion sur celui qu'il nomme « l'humoriste » c'est-à-dire « une personne qui a le sens de l'humour et qui l'utilise dans un groupe » (p. 146). Ziv affirme d'entrée de jeu que le rire, de façon générale, renforce les liens entre les membres d'un groupe et en augmente la cohésion. Il signale par ailleurs que l'humour peut également être un mécanisme de défense collectif contre les demandes du milieu, ce qui libère « sous une forme agréable et non agressive » les tensions qui se créent entre les élèves et l'école. Entre élèves, l'humour peut faciliter la communication, en « huilant [...] les rouages de l'interaction sociale, » au risque admet-il cependant, de renforcer le conformisme aux valeurs du groupe, si le groupe décide de prendre pour cible quelqu'un dont le comportement ne correspond pas aux règles non écrites en vigueur dans le groupe (p. 146).

Dans le cadre du travail en classe, le travail de groupe (la classe est divisée en groupes pour un travail précis) a été l'objet d'investigation de la part de Ziv pour y évaluer l'influence de la présence d'un humoriste comparativement avec la présence d'un humoriste dans un second type de groupe (ici un *T-group*, employé dans la technique de « dynamique de groupe »), centré spécifiquement sur l'interaction affective et sans tâche définie à accomplir, où les participants sont à la fois observateurs et participants dans le seul but de développer des relations entre eux. Enfin, Ziv s'est penché sur l'impact des types d'humour employés dans un groupe.

Ziv s'intéresse particulièrement à l'efficacité du travail des groupes avec humoriste et sans humoriste et il relève de nombreuses différences. D'abord, l'atmosphère des groupes avec humoriste s'anime rapidement de rires et un plaisir généralisé semble se dégager dans l'accomplissement de la

---

<sup>106</sup> Il importe de rappeler ici l'interprétation que Ziv (1979) donne de l'humour, autour des concepts de création, appréciation et disposition. « Pour nous, la capacité de créer de l'humour est l'aptitude de percevoir des liens entre des êtres, des objets ou des idées, d'une manière originale [...] alors que la capacité d'apprécier l'humour consiste à être capable de comprendre et de jouir de la communication humoristique. En ce qui concerne la disposition, il s'agit [...] d'une tendance à voir les choses les choses d'une manière qui prête à rire ou à sourire » (p.17). On note donc un rapprochement sémantique avec le rire, ou ce qui le produit. D'ailleurs Ziv souligne la liste « impressionnante » des termes pour décrire des actes humoristiques : « blagues, galéades, boutades, canulars, mots d'esprit et bons mots. [Des actions comme] taquiner, se moquer, badiner, 'charrier,' amuser les autres ou s'amuser [ou le fait d'être] spirituel, drôle, comique, hilarant ou rigolo » (p. 18). On est loin de la spécificité de l'humour présentée dans le chapitre deux du présent travail.

tâche. Cependant, le temps pour arriver à la solution est beaucoup plus long dans les groupes avec humoriste, ce qui fait dire à Ziv que « dans des tâches où il faut trouver des solutions logiques, l'humoriste fait perdre du temps en entraînant les autres à rire, souvent de ce qui n'est pas directement lié au matériel étudié, et qu'il ne facilite pas du tout la concentration, bien au contraire! » (p. 149) Dans des tâches qui font appel à une logique inhabituelle, les groupes avec humoriste ont trouvé la solution significativement plus fréquemment que les autres groupes. Selon Ziv, non seulement la présence et la participation de l'humoriste améliore l'atmosphère de travail dans ce groupe, mais elle contribue à la résolution de problèmes difficiles nécessitant des solutions originales. D'ailleurs, les participants à un groupe avec humoriste se déclarent toujours plus satisfaits de leur travail que les membres des groupes sans humoriste et ils sont deux fois plus nombreux à vouloir poursuivre le travail que les membres des groupes sans humoriste. Ziv croit donc qu'il serait utile d'organiser des groupes de travail en tenant compte, dans la mesure du possible, des capacités humoristiques des participants (p. 149). Cela implique que l'enseignant ait non seulement bien identifié les « humoristes » de sa classe mais qu'il connaisse les relations des élèves entre eux, au risque de voir apparaître des conflits dans les groupes, annulant à toute fin pratique toute contribution de l'humoriste.

Dans des groupes dont le fonctionnement repose sur les relations affectives des participants durant des périodes intensives de dynamique de groupe, les résultats indiquent que l'humoriste jouit d'une grande popularité, surtout au début du groupe. Grâce à la nature humoristique ou risible de ses interventions, l'humoriste aide les participants à tolérer la tension et l'anxiété du début de l'interaction et le malaise d'être dans un groupe sans chef ni structure. L'humoriste « rend service aux membres du groupe en leur permettant de mieux supporter la situation et de s'adapter lentement aux 'règles du jeu' » (p. 154). Cependant, au fur et à mesure que les participants apprennent à se connaître et acceptent de se livrer dans une intimité psychologique, la perception des interventions humoristiques se modifie. En fait, on considère que de telles interventions empêchent l'évolution du groupe « en faisant dérailler par le rire [...] la démarche sérieuse et grave de la découverte de soi et d'autrui » (p. 154). D'ailleurs il est remarquable que la quantité de rires enregistrée diminue fortement après quelques rencontres d'un *T-group*. Puis, revirement de situation : avec le passage du temps, le groupe se construit une solide cohésion grâce au développement de l'acceptation de soi par les autres, du niveau de sincérité des participants et de la profondeur des interrelations. Une certaine euphorie gagne alors le groupe qui se remet à rire, redonnant à l'humoriste son statut populaire et apprécié, signal qu'il n'est plus perçu comme un élément nuisible à l'évolution du groupe. Il est à noter toutefois que l'influence de l'humoriste ne retrouvera jamais sa popularité initiale.

La nature de l'humour répertorié dans cette expérience de dynamique de groupe montre des interventions humoristiques « neutres » ou ne prenant spécifiquement personne pour cible et des

interventions « ironiques-sarcastiques » spécifiquement à l'endroit de quelqu'un. Ziv associe ce dernier type d'humour à « une personnalité machiavélique pour qui l'humour est un moyen d'attraper et de dominer les autres à l'aide d'un comportement socialement acceptable » (p. 162). Dans les commentaires du groupe sur l'influence de l'humoriste, on rapporte, au début du moins, qu'il n'y a pas de différence dans la popularité des humoristes neutres et des humoristes ironiques-sarcastiques. Avec le temps, ce sont les humoristes neutres qui gardent la cote. Ces derniers sont d'ailleurs perçus comme ayant plus d'influence que les ironiques-sarcastiques qui sont, quant à eux, identifiés par le groupe comme de plus grands freins à l'évolution du groupe. Ziv fait enfin remarquer qu'un plus grand nombre d'humoristes de type neutre sont des femmes et que la plupart des humoristes ironiques-sarcastiques, des hommes.

Les études de Ziv sur le rôle d'un « humoriste » dans un groupe de travail en contexte pédagogique fournissent un éclairage significatif, en dépit du fait que le vocable « humoriste » renvoie à un sens global et moins précis que chez Fine (1983) dans son étude sur les producteurs de rire et d'humour. À cet égard, plus de précisions permettraient de préciser la portée pédagogique des interventions des producteurs de rire et d'humour et, par le fait même, de raffiner l'intervention pédagogique. Il est par ailleurs certain qu'une sensibilisation à l'impact de ces personnalités en salle de classe ainsi que des types d'humour employés contribue à une meilleure appréciation de la dynamique créée, et par le fait même, à une pédagogie plus adaptée, précisant du même coup la fonction sociale du rire et de l'humour.

#### **8.2.4 Les fonctions sociales du rire et de l'humour**

Les fonctions sociales du rire et de l'humour éclairent le rôle du rire, ou de l'humour le cas échéant, dans l'ensemble social dont ils font partie ou dans lequel ils se manifestent. Il est difficile de circonscrire leur fonction en raison de la nature imprévisible, subjective et contextualisée de ces manifestations. S'il est justifié de se demander à quoi peuvent servir le rire et l'humour dans un groupe ou dans une société, il est important de reconnaître que ces fonctions sont étroitement liées à la manière dont on aborde l'autre. Une fois clarifiée la question de l'autre comme axe social du rire et de l'humour, quatre avenues des fonctions sociales du rire et de l'humour sont présentées à savoir *le* climat d'une situation; les relations entre les participants; le conflit et le contrôle dans le groupe; et enfin la liberté.

##### **8.2.4.1 L'autre comme axe social du rire et de l'humour : Bergson, Comte-Sponville, Sidony**

L'étude du rire et de l'humour suppose que l'autre est en général associé soit à la personne qui rit du message transmis, soit à la personne dont on rit, ou encore celle qui nous fait rire, bref toute personne qui n'est pas soi. Ces associations simples permettent de rendre compte d'un premier niveau de ce qu'est l'autre et ce sont celles qu'empruntent la plupart des recherches sur le rire et sur

l'humour. La réflexion des philosophes Bergson, Comte-Sponville et Sibony peut aider à comprendre les différences et les écarts que notre recherche a fréquemment rencontrés. Ces penseurs du rire et de l'humour posent la question de l'autre d'une façon différente et plus approfondie. Il en résulte une seconde nature qui n'a pas été prise en considération dans les recherches sur les fonctions sociales du rire et de l'humour. Cet autre dont la philosophie traite rejoint la nature du moi tout en gardant sa spécificité. Bergson, Comte-Sponville et Sibony illustrent, chacun à leur façon, cet énoncé et la lumière qu'ils y jettent rend compte de façon contemporaine d'un aspect de la complexité du rire et de l'humour, c'est-à-dire leur dimension subjective, même quand ils sont considérés dans leurs fonctions sociales. Ce n'est qu'en entérinant ces subjectivités et en les faisant leurs par un effet d'addition et de consensus, qu'une société et une culture peuvent offrir une appréciation sociale et culturelle du rire et de l'humour.

Bergson (1985) a déclaré que le rire, dans son anesthésie momentanée du cœur, s'adresse à l'intelligence pure, pour autant que cette intelligence reste en contact avec d'autres intelligences. Il est en effet impossible pour Bergson de goûter le comique seul, le rire ayant besoin d'un écho, qui se répercute de proche en proche sans pour autant aller à l'infini. « Cette répercussion [...] chemine à l'intérieur d'un cercle [...] toujours fermé. Notre rire est toujours le rire d'un groupe » (p. 5). Pour Bergson, le rire cache à tout coup ce qu'il appelle une « arrière-pensée d'entente, de complicité, avec d'autres rieurs, réels ou imaginaires » (p. 5). La question la plus importante dans le rire est donc d'éclairer comment les hommes dirigent leur attention sur l'un des leurs, en « faisant taire leur sensibilité et exerçant leur seule intelligence [...] pour] comprendre à quoi s'emploier[ait] l'intelligence dans sa fonction de redressement devant une maladresse d'un membre du groupe » (p.6). Le rire est en quelque sorte un instrument par lequel la société réprime les comportements inadaptés de ses membres en faisant planer sur chacun sinon la menace d'une correction, du moins la perspective d'une humiliation, légère certes, mais néanmoins redoutée. « Le rire est véritablement une brimade sociale » (p. 103). Dans ces conditions, l'autre est à la fois l'aune ou modèle du comportement et le bâton qui châtie la déviance. Le rire, qui est toujours le rire de l'autre, signale donc un manquement à la règle et la punition encourue.

Pour Comte-Sponville (2001), comprendre le rire c'est chercher à voir comment le sens se plaque sur le non-sens, ce dernier découlant essentiellement de la capacité de l'esprit de se déprendre de lui-même et de tout, l'esprit ne s'amusant que dans la mesure où lui-même cesse de croire au sens qui lui est proposé. Chez Comte-Sponville, l'être est traversé voire constitué d'un réel, qui « [le fait] oscill[er] entre deux pôles, les uns penchant plutôt vers le rire, les autres vers les larmes. » Comte-Sponville approche le rire comme Montaigne : « nous avons en nous [...] plus de sottise que de malice et la condition humaine est autant ridicule que risible » (Montaigne, cité dans Comte-Sponville 1995, p. 278). « À quoi bon se lamenter pour si peu (pour ce peu que nous sommes -ajout de CS)? À quoi

bon se haïr (ce qu'on hait, on le prend à coeur -ajout de CS), quand il suffit de rire? » (p. 277) a dit Montaigne. Il n'y a pas chez Comte-Sponville d'autre exclusivement extérieur à soi et le rire dans ces conditions est le fruit d'une sensibilité subjective à ce qui le déclenche tout en étant le fruit de l'animation qu'il produit. Pour Comte-Sponville (1995), l'autre ne sera véritablement pris en considération que s'il devient la cible du rire, comme pour l'ironie, « ce rire qui se prend au sérieux, qui se moque, mais point de soi, c'est un rire [...] qui se paye la tête d'autrui » (p. 279).

Or, même l'autre pris pour cible par l'ironie n'est ni totalement étranger à soi, ni non plus à considérer comme celui ou celle que nous ne sommes pas. Comte-Sponville explique en effet que l'autre, c'est « le contraire du même : [...] un autre individu de la même humanité, mais réputé différent de tous les autres ». Un être humain différent, dira Comte-Sponville (2001), est d'abord un être humain qui me ressemble tout en différant de moi. « Non pas un autre moi-même, mais un moi autre, [...] objet de respect [...] puisque n'importe qui ne saurait être n'importe quoi » (p. 76). Dans ces conditions, on comprend que l'ironie, « qu'elle se tourne contre moi ou contre l'autre, se paie en quelque sorte sa propre tête, c'est-à-dire tourne en ridicule la tête de cette humanité partagée entre moi et l'autre [...], une entorse au respect à l'humain qui nous est commun. » Il en est autrement de l'humour : « ri[an]t de soi, ou de l'autre comme de soi-même, un soi [qui] s'inclut toujours, en tout cas, dans le non-sens qu'il instaure ou qu'il dévoile. » Il ne s'agit pas chez Comte-Sponville de considérer l'homme comme manquant de sérieux, mais bien de distinguer entre des rires qui signalent une relation au propos qui diffère dans le cas de l'ironie et de l'humour. Reprenant Kierkegaard, qui dit que l'ironie cherche à se faire valoir, Comte-Sponville pose l'humour comme une recherche de l'abolition de soi et fidèle à soi, il est humble. Pas question pour Comte-Sponville (1995) de le cultiver pour lui-même, de l'ériger en système. Il deviendrait alors une défense comme une autre et ce ne serait plus de l'humour. « Notre époque le pervertit, à force de le cultiver » (p. 280). L'humour c'est moins une question de contenu que d'état d'esprit. Il est donc possible de rire de tout, à condition de rire d'abord de soi. Mais sans haine (p. 282). Dans ces conditions, l'autre, selon le moyen employé pour l'inclure dans le rire, peut être l'objet de la risée et du rejet, l'étranger dont la différence n'est pas particulièrement bienvenue, une position qui ne peut avoir lieu sans une certaine célébration de la nôtre. L'autre peut également être absent du rire, surtout dans un rire d'humour, puisque ce n'est que de l'abolition de soi dont il est question avant tout, tout en sachant que l'objet aboli par l'humour fait, peut-être, partie de cette humanité qui nous définit, et qui est nécessairement partagée entre soi et l'autre, dont on s'empresse de se départir.

Sibony (1985), dans un commentaire psychanalytique sur le rire, avance comme Comte-Sponville que l'humour consiste à « inventer en nous une distance symbolique qui nous console en riant de nous, ou en nous faisant rire de nous-même, [...] en nous faisant exagérer [notre] malheur, ce qui nous fait y échapper. » Pour Sibony, rire dans l'humour c'est non seulement « arracher aux autres

l'initiative de la moquerie » mais c'est également admettre « être [même] fictivement l'agent de son malheur aggravé » (p. 91). L'autre ici est presque considéré comme celui qu'il faut devancer dans le rire, de peur de la préséance de son rire, ce qui signifierait alors une défaite du sujet. C'est ce que Sibony nomme un « bénéfique narcissique<sup>107</sup> » qui consiste en fait à s'exagérer pour soi-même ses malheurs, et ainsi « se faire tout petit pour empêcher que l'autre vous rapetisse » (p. 94). Si l'autre riait avant nous, ce serait se condamner à sa perception de misères qui sont au départ les nôtres. L'interprétation de Sibony est profondément tournée sur le pouvoir subjectif, et le fait que l'autre puisse devancer cette caractéristique par son rire n'est pas sans affecter la portée du pouvoir de l'individu, et être vu comme une faiblesse du moi. Il est par ailleurs de l'entière responsabilité du moi de se garder à l'oeil dans ses malheurs pour les dépasser, en les exagérant au point d'en rire, un rire de victoire directe sur soi d'abord, doublé d'un rire de victoire, indirecte sans doute, sur l'autre dont on signale ainsi la mise hors course en quelque sorte, à l'avantage de la préséance de notre saisie de ridicule. Chez Sibony, c'est soi-même qui détermine la nature de l'autre. Soit cet autre est différent de soi, mais de connivence avec soi, ou il est un autre soi pris à témoin qu'il réfléchit, ou il est l'autre avec lequel le moi n'entretient pas de complicité et qui, comme chez Bergson, châtié pour cause de maladresse envers une norme qui lui appartient, le définit et définit avec lui le reste des autres. Or si l'individu rit avec cet autre qui l'admoneste, c'est qu'il reconnaît ses torts et admet le bien-fondé de cette répression. Pour comprendre le rire il faut admettre que l'émetteur choisit de se formuler à lui-même mais de façon à faire rire, un message de connivence ou de réprimande. Ces considérations sur le rire en association intime avec le groupe dont il n'illustre rien de moins que la réalité du rire confirme le groupe comme une partie de soi que les autres construisent dans des caractéristiques partagées. Rire est à la fois en soi et dans le groupe, dans une complicité de notre nature même.

La conception de l'autre nous aide à saisir à quel point la nature et les effets du rire et de l'humour sont tributaires des appréciations de l'autre et de soi. Comprendre le rire, c'est d'abord comprendre par qui le rire arrive, celui-ci étant dépositaire de sa perception de lui-même et de celle de l'autre, faisant de son rire ou sa seule responsabilité ou une responsabilité partagées ou encore une responsabilité abdiquée. Sibony (1985) s'interroge sur ce « soi »

Est-ce un soi que l'autre par son rire humilie; un soi qui, par le rire, trace une coupure, interrompt, ravive la blessure d'être soi et un autre dans une même entité tout en rendant la blessure tolérable, plus vivante, dispersée? [ou est-ce un soi qui] dans le rire se considère comme étant trois, même en étant seul: les deux parts qui [le] partagent, et l'inconscient qui tente en vain de les lier, qui assure en fait leurs distances. Dans le rire, le tiers absent prend

<sup>107</sup> Il faut selon Sibony, une solide santé narcissique pour se faire consoler par l'humour qui n'est alors rien de moins que l'instance symbolique même, qui devient par l'humour notre prolongement fictif. Faut-il croire d'après Sibony, « que l'on jouit de sa blessure pour le plaisir de s'en consoler? Pas vraiment : l'humour subvertit le masochisme; il ne jouit pas de la blessure ou de la douleur, mais du baume parlant que l'on met sur elle. [...] L'humour est une manière de s'aimer, de faire l'amour avec soi-même à défaut de partenaire [...] On comprend que ce soit rare. » (1985, p. 95)

note que c'est comique : c'est pour lui qu'on y va de sa grimace; on lui fait signe; on lui montre, et l'on rit de lui montrer. (p. 101)

Ne pas poser la question, c'est se priver de comprendre pourquoi l'impact du rire et de l'humour emprunte des voies apparemment contradictoires et non constantes.

#### 8.2.4.2 Le climat de la situation

On accepte que raconter une anecdote amusante, faire une plaisanterie détend l'atmosphère et nous fait aborder les choses sérieuses de manière positive. Ziv (1979) a offert cette comparaison de l'humour avec des essuie-glaces : ça n'arrête pas la pluie, mais ça permet de mieux voir le chemin devant soi. De même, les effets du rire et de l'humour sur le climat particulièrement pour des individus dont le travail est d'influencer. Leur tâche de persuasion se trouve facilitée par le climat agréable instauré par le rire et l'humour (p. 42).

Le climat est également relié à la perception des gens à leur environnement mais aussi aux individus qui s'y trouvent ou avec lesquels il leur est nécessaire de composer. À cet égard, les effets de l'addition de rire et d'humour dans un discours, le fait d'avoir ou non le sens de l'humour et la perception qu'en ont les autres, la valeur d'intelligence ou de compétence qu'on recherche chez des intervenants joue sur la perception que l'on se fait du climat. Ainsi, la perception d'un conférencier par des étudiants varie selon que cet intervenant est présenté comme ayant ou non le sens de l'humour. Le fait de savoir que le sens de l'humour caractérise cet individu entraîne une meilleure évaluation et incite à plus d'interactions (Ziv, 1979, p. 64), sans impact sur la mémoire ni effet compensateur sur un contenu négatif comme nous l'avons déjà rapporté dans le chapitre sur la communication. Par ailleurs, le message n'en demeure pas moins reçu comme plus attrayant, plus joyeux et il est connu pour dédramatiser des situations lourdes et des problèmes sociaux et de désamorcer les tensions (Rozon, 1998). Dans un contexte pédagogique, on leur accorde le crédit de succès scolaires grâce à un impact sur la motivation, comme en fait foi l'extrait suivant tiré de l'avant-propos de Steve Allen au manuel *The Laughing Classroom* de Loomans et Kolberg (1993) :

*As I look back at the years of my formal education I find that three teachers stand out in my recollection. What they had in common was a good sense of humor. Whether they taught their subjects any better than their relatively humorless equivalents I don't really know, but their geniality and their general good nature simply set a social context within which I felt comfortable. By way of contrast, I remember one instructor who, because she was critical, sarcastic, and a cold person, was able to teach me very little. (p. ix)*

À cet égard, les recherches de Ziv (1979) montrent également un lien significatif entre des enseignants au pointage élevé dans une mesure sociométrique de l'humour et une attitude favorable aux relations harmonieuses avec les élèves. Ce climat encourage la compréhension mutuelle, l'esprit de coopération, tout en instaurant une ambiance de liberté d'expression d'idées, sans crainte de voir les fautes ridiculisées ou injustement traitées (Ziv, 1979, p. 58). Un tel climat jouit d'une grande

popularité (Shaw, 1976, cité dans Ziv, 1979, p. 61), et favorise l'atteinte des objectifs dans un groupe surtout lorsque les membres de ce dernier accordent une valeur au travail accompli en coopération plutôt qu'en compétition. Dans de telles conditions, le rire et l'humour qui encouragent le climat positif favorisent du même coup de meilleurs résultats scolaires (Jenkins, 1974, cité dans Ziv, 1979, p. 61).

Les observations ethnographiques de Smadja (1993) sur l'influence du rire et de l'humour sur le climat d'un groupe montrent que cela n'est possible que s'il préexiste une relation entre les participants. Le rire et le risible trouvent en effet leur place dans des moments de convivialité et de sécurité du groupe et ils visent généralement les manquements légers aux tâches quotidiennes, jouant autant sur les incongruités surgies dans le groupe même que sur les insuffisances d'un étranger. Le rire souligne ainsi la déviance, introduit une forme d'exclusion sociale et sert d'agent de contrôle des habitudes, des comportements et des moeurs du groupe. Il sert de moyen de dérision et d'hostilité entre clans rivaux. Dans un tout autre ordre, il accompagne l'instruction sexuelle et très souvent les jeux érotiques. Le rire fait enfin l'objet de ritualisations comme c'est le cas de la danse du bouffon qui caricature des pratiques ou des comportements marqués culturellement.

Qu'il soit une expression de joie et de sécurité ou une sanction symbolique de déviances et d'excentricités, le rire offre une protection au rieur contre la sanction négative puisqu'il est un outil indirect d'expression d'agressivité. Il est fréquemment au service de la séduction, voire de la quête sexuelle, il influence favorablement la perception d'individus avec un sens de l'humour, sans toutefois servir directement leur performance. Le rire joue sur le climat d'une situation selon deux pôles : d'une part, il rassemble, sécurise et civilise les rapports dans un groupe, d'autre part, il contribue à l'existence du groupe en veillant, par le relevé indirect de déviance, à l'application des règles de cohésion de ce dernier. Il est enfin le lieu de la transgression des règles établies quand il s'offre en public comme une ridiculisation de cette déviance.

#### **8.2.4.3 Les relations entre les participants**

Si le rire et l'humour contribuent à la création d'une complicité qui intensifie les relations interpersonnelles, servant ainsi sa « véritable fonction sociale [...] établir un lien entre les êtres » (Berge, 1959), on admet généralement qu'ils participent à la définition d'une communauté d'intérêts, en facilitant la bonne entente et la convergence à la base des terrains communs d'entente. En fait, ce dont on est certain, c'est que le rire et l'humour influencent les émetteurs et les récepteurs en générant des attitudes des uns envers les autres. En revanche, l'ambiguïté autour du sens du rire ou de l'humour entraîne des retournements significatifs selon les facteurs situationnels. Si nous acceptons qu'il est dans la nature même de la communication de prendre le pouls d'une situation, d'évaluer les forces en présence en fonction de ses besoins, désirs ou aspirations, et de former des hypothèses quant

aux intentions et aux valeurs de l'entourage dans le but d'intervenir de la meilleure façon possible, il est possible de considérer que le rire et l'humour peuvent servir de subterfuges pour recueillir des informations et ainsi manipuler le terrain en préparation à de futurs échanges. Ces manoeuvres sont particulièrement encouragées surtout si l'intervention provoque un rire de l'interlocuteur. À cet égard, Kane, Suls et Tedeschi (1977) rappellent l'association de l'humour avec le non-sérieux et le jeu et partant, la possibilité pour qui fait rire ou fait de l'humour de reprendre le message communiqué en le manipulant dans un double entendre possible (« C'est juste pour rire. » ou « Si on ne peut plus rire maintenant. »), décidant jusqu'à un certain point de l'interprétation du message. Cette stratégie dépend en grande partie du caractère d'inclusion ou d'exclusion du rire et de l'humour selon les attitudes créées. D'inclusion, le rire et l'humour favorisent la familiarité, la confiance et la communauté. D'exclusion, ils écartent autant l'autre et sa perception du risible que toute personne qui lui est sympathique. Mais que les circonstances changent, que le risible porte sur autre chose et voilà que le rire d'exclusion devient d'inclusion ou l'inverse. En revanche, il est difficile pour un humoriste ou un producteur de rire d'être maître de cette appréciation. Dans ces conditions, l'ambiguïté du rire et de l'humour favorise les émetteurs en vertu de la connexion de ces manifestations avec le non-sérieux et le jeu, voie parfaite de désengagement.<sup>108</sup>

Si le rire et l'humour peuvent protéger l'émetteur, ils peuvent signifier un rejet de l'identité d'un individu, d'un groupe, d'une institution. Rappelant à cet égard les Fables d'Ésope, Kane, Suls et Tedeschi (1977) trouvent dans la satire, le sarcasme, la caricature et le ridicule, des critiques déguisées dans une forme symbolique de façon que personne n'ait véritablement à endosser la responsabilité réprobatrice, tout en assurant une diffusion de l'idée. Le rire des destinataires de ces formes symboliques signale alors une approbation. Enfin, dans une situation de face à face, se moquer ou ridiculiser quelqu'un dénote un refus d'accepter l'identité de la personne ciblée ainsi que le sens de la situation sociale qui découle de cette identité.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> La capacité de se désengager d'une situation qui tourne au désavantage du rieur consiste en une reconnaissance du caractère involontaire de blesser, et le rire est alors une expression d'excuse au fait que « tout cela était pour rire. » En raison du caractère non sérieux de l'humour, le désengagement tient pour acquis que ce discours est moins investi que le discours sérieux. C'est d'ailleurs cette raison qui justifie l'emploi de l'humour pour tester un comportement ou un point potentiellement inacceptable ou pour traiter de questions émotives, le non-sérieux offrant un repli honorable. Le rire et l'humour offrent donc une façon d'aborder des sujets sérieux dont la suite dans le rire signalerait le développement d'une intimité entre interlocuteurs et autoriserait la poursuite de l'échange. En l'absence de rire, une rétractation officielle est de mise, un signal que ce n'était qu'une blague, le sauvetage en quelque sorte de la situation. Le rire et l'humour sont à cet égard de puissants outils de négociation et de médiation, offrant toujours, enfin presque, la possibilité pour un émetteur de se sortir d'un mauvais pas. Il peut être risqué d'abuser de ce procédé, qui révèle toujours quelque chose de son émetteur, sans compter qu'il est impossible d'effacer totalement le contenu d'un message, même après un « démenti. » Enfin, quand le rire et l'humour désengagent d'une interaction désastreuse, il se produit un soulagement cathartique pour l'émetteur. Mais « le mal peut aussi être fait » c'est-à-dire qu'avoir fait des blagues même suivies d'un désengagement, peut être interprété comme un manque de sérieux ou de considération ou, dans le cas de blagues plus offensantes, un réel assaut en dépit du camouflage, surtout si les interlocuteurs n'ont pas ri.

<sup>109</sup> Selon Kane, Suls et Tedeschi (1977), en temps normal, les individus agissent de façon à négocier et s'entendre sur l'identité de l'autre et le statut de la situation sociale. L'émetteur du rire ou de l'humour peut aussi juger que l'identité même de sa cible donnera à cette personne un avantage inacceptable pour lui. Le rire et l'humour sont ici des armes contre l'émetteur lui-même.

Il faut convenir que dans l'ensemble, le rire et l'humour sont surtout des moyens employés pour s'attirer le regard favorable de l'autre. Comme il y a des avantages à être apprécié comme le rappelle Tedeschi (1974, cité dans Kane, Suls et Tedeschi, 1977, p. 16), il n'est pas surprenant que des individus déploient les efforts du rire et de l'humour pour présenter leur côté cordial et social, véritable invitation à l'interaction et à la spontanéité, un indice de la bienveillance et de la sensibilité de l'émetteur, une personne joviale et de bonne compagnie. Tout porte à croire que le rire et l'humour font tomber les barrières et qu'ils impriment une honnêteté dans une relation. L'impression ressentie de bien-être et de confort se répercute sur les individus qui jugent alors les autres de façon plus favorable, encourageant ainsi un comportement convivial. De telles retombées expliquent d'ailleurs les utilisations frauduleuses du rire et de l'humour, pour se faire bien voir, s'attirer les bonnes grâces, séduire, flatter, mais réellement dénigrer le tiers absent ou même soi, si c'est le prix à payer pour arriver à ses fins.

#### 8.2.4.4 Le conflit et le contrôle dans le groupe

On associe enfin au rire et à l'humour des fonctions sociales de conflit ou de contrôle. Ces fonctions dépendent essentiellement de la manière d'utiliser le rire ou l'humour dans un groupe de référence, selon l'orientation envers un groupe et la relation affective vis-à-vis celui-ci. La nature du lien affectif détermine ici le jugement d'acceptabilité de la production risible ou humoristique. Alors que l'analyse à partir de la notion de groupe de référence porte surtout sur les attitudes et les perspectives de l'individu, la fonction de conflit et de contrôle focalise sur les comportements publics des membres du groupe. Parmi les formes de productions risibles ou humoristiques associées à la fonction de conflit, Fine (1983) mentionne l'ironie, la satire, le sarcasme, le burlesque, la caricature et la parodie, des formes<sup>110</sup> qui toutes visent indirectement une cible, dans le but de dissocier un groupe d'un groupe autre, jugé indésirable et déviant. Stebbins (1980, cité dans Jacobowitz, 1989, p. 331) définit quant à lui ce type de production risible comme une agression sous forme de stimulus odieux (*noxious stimulus*). Une telle manifestation peut provoquer un sentiment d'hostilité de la part du groupe visé, comme à l'occasion de remarques satiriques proférées avec l'intention de provoquer la colère du groupe ennemi selon Elliot (1960, cité dans Fine, 1983). La production risible de contrôle est tout aussi agressive que la première, sans toutefois chercher à diviser ou à brouiller des groupes. Il

---

<sup>110</sup> En fait, l'utilisation agressive des formes mentionnées plus haut dépend essentiellement d'un traitement à deux temps : d'abord, une intention d'agression de l'émetteur, ensuite une interprétation d'agression du récepteur. Ce qui n'est pas toujours le cas si l'on en juge par les commentaires élogieux qu'il est possible d'attribuer à quelques-unes des formes mentionnées dont la parodie, l'ironie, la caricature, ou même le burlesque. Il faut à cet effet lire les commentaires parfois totalement opposés sur l'ironie dans un ouvrage éponyme de la collection *Autrement* publié en 1998 ou dans l'ouvrage de Jankélévitch (1964) sur l'ironie ou encore les propos sur la parodie dans *Savoir (s) en rire 2 L'humour maître (Didactique et zygomatique)* dans la trilogie de Lethierry (1997) sur le rire et l'humour. Faut-il voir dans ces divergences un autre exemple de ce que Jacobowitz (1989) appelle « une confusion sur des termes fondamentaux comme un autre exemple de l'imprécision dans les efforts de localiser, définir, et d'expliquer les causes et les conséquences de l'humour, sans oublier la définition du terme lui-même. » (p. 332)

s'agit de confirmer certaines normes d'un groupe à ses propres membres et d'écartier toute possibilité de déviance, souvent par le ridicule et la satire. La différence entre ces fonctions et les productions découlant tient de l'intensité, le risible ou l'humour de contrôle jouant alors un rôle de prévention à l'égard du comportement honni avant que celui-ci ne justifie l'intervention plus musclée, voire de type conflictuel<sup>111</sup> de la part d'un groupe autre.

Par ailleurs, Scogin et Pollio (1980, cités dans Pollio, 1983, p. 219) soulignent que les deux tiers de toutes les remarques humoristiques dans un groupe visent une personne ou une situation, sur un ton désapprobateur. Mais, de dire ces chercheurs, si l'on se met dans la peau des membres du groupe ou dans celle de l'individu visé dans le groupe, il est également possible d'interpréter ces attaques comme une confirmation par le groupe émetteur d'une force de caractère du groupe ou de l'individu visé, dès lors considérés comme « étant capable d'en prendre. » Le comportement demeure certes déviant puisqu'il a généré la remarque risible ou humoristique en premier lieu, mais par cette remarque, on crée une sorte de « valeur ajoutée, » une reconnaissance, voire une admiration, un exemple de la portée ambiguë du risible et de l'humour, une confirmation a contrario. Dans ce cas, le rire est à prendre comme une main tendue de la part du rieur, vers les autres participants, un acte social puissant et vigoureux qui n'a pas à être identifié à une hostilité. Pollio (1983) considère que c'est là un acte théâtral, posé par des individus qui ne cherchent ni à humilier, ni à détruire en embarrassant ou taxant l'autre, mais plutôt intéressés à sortir d'eux-mêmes pour faire face à la situation, y répondre et, par le fait même, s'y impliquer avec les autres (p. 219). Rire avec le rieur serait alors rendre compte du succès de l'ouverture de départ, ce qui advient fréquemment par effet de contagion du rire. Cette interprétation quitte alors le domaine du conflit et du contrôle pour signaler une manifestation de liberté comme nous le verrons maintenant.

#### **8.2.4.5 La liberté**

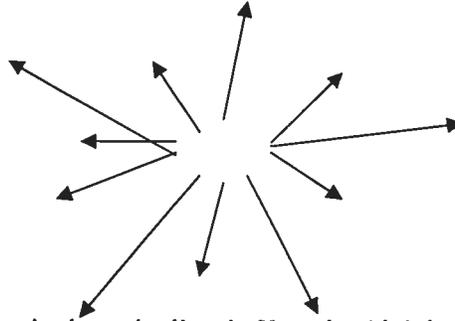
La fonction de liberté ou de libération est une des fonctions les plus pratiquées dans la culture populaire. Il est courant d'entendre que le rire soulage, qu'il nous aide à combattre la fatigue, qu'après un moment « d'humour » ou de rire, on se sent plus léger, plus détendu, etc. Medgyes (2002) décrit le rieur comme un individu libéré, et cela grâce aux seuls changements générés par le rire :

---

<sup>111</sup> Certains des humoristes américains les plus populaires viennent de populations historiquement opprimées dont les Noirs notamment. Leur humour souvent caustique a soumis leurs propres pratiques aux rires des leurs, ce qui a exercé une forme de contrôle social. Le fait de rendre public mais de façon humoristique ces comportements a par ailleurs permis de tracer la ligne entre l'acceptable et l'inacceptable, soulageant du même coup le sentiment d'agression ressentie par les Noirs et, par le fait même, réduisant les occasions de conflits. L'effet produit par une satire publique dirigée contre les détracteurs a par ailleurs allumé un sentiment de solidarité et de légitimité du combat pour l'égalité raciale et augmenté par le fait même le potentiel de conflit qui en découlait (Arnaz et Anthony, 1986, cité dans Fine, 1983, p. 174). Une analyse de contenu de certains spectacles d'humoristes québécois et canadiens montre les mêmes fonctions de contrôle et de conflit sur des groupes spécialement sensibles aux attaques humoristiques.

*You look at a tense or worn-out face before laughter. When a joke is cracked, this face breaks into a hundred dimples and furrows. As laughter abates, it gradually falls back into shape. But what a difference! The sad wrinkles are gone, only the happy ones stay on. And the owner of the face becomes reassured and reassuring. (p. 3)*

Dans cette situation, le rire a soulagé et « libéré » le rieur de quelque chose, comme le montre le diagramme de Koestler du rire humain :



**Figure 7 :** Diagramme du rire humain d'après Koestler (tiré de Pollio, 1983, p. 215)

Jacqueline Picoche (1987) relève à cet effet que la langue française parle du rire comme d'une manière d'être organisée autour du « signifié de sa puissance. » Ainsi, « éclater de rire, rire aux éclats, à gorge déployée, se tordre de rire » sont toutes des expressions qui montrent que dans l'éclat, il y a « l'éclatement » de quelque chose, une liberté qui se prend. À l'inverse, pour ne pas rire, il faut que l'on « se retienne, » que l'on « se contrôle, » que l'on « se domine. » Domination de soi d'abord, mais aussi domination de la part sociale et culturelle de soi. Or quand le rire arrive, c'est de toutes ces tranches de soi-même qu'il libère.

Se libérer du soi immédiat renvoie au corps et à ses limites. Bergson signale que le rire se fait aux dépens de l'automate qui s'est plaqué sur le vivant. Avec le rire, c'est de cet automate dont on se libère. Pollio (1983), qui cite ici Plessner, évoque qu'en riant de soi, « *the person has 'exploded' or 'broken out' from the psychological limits imposed by the contemporary situation and for a moment is afforded the experience of [...] freedom* » (p. 215). Le rieur se permet, en toute liberté corporelle de rire, une libération éphémère certes des contraintes d'une situation elle-même ancrée dans les contraintes, conscientes ou inconscientes, venues par l'autre, par la société, par l'espace-temps culturel présent dans toute situation. Le rire alors est une quittance donnée à un espace social que l'être humain porte en soi et auquel il participe, une libération du corps social « sérieux » décrit par Bakhtine<sup>112</sup>(1970) dans son étude de la culture populaire. Dans cette étude du comique populaire rendu officiel par les fêtes du rire au Moyen Âge, Bakhtine montre comment le « sérieux » de

<sup>112</sup> Nous renvoyons le lecteur aux travaux de Bakhtine (1970) sur l'histoire du rire dans le contexte rabelaisien surtout, pour le tableau qu'il brosse, dans son introduction, du développement de cette problématique, en deçà et au-delà de la Renaissance jusqu'à la période des grotesques modernes et post-modernes de Pablo Neruda et de Brecht. Même si Rabelais demeure l'objet direct de son étude, « se transporter sur les lieux, » pour Bakhtine, entrer dans les formes, le vocabulaire, bref la réalité du temps de Rabelais constitue « le meilleur moyen de résoudre la valeur de conception du monde et la valeur esthétique de la culture comique populaire » (p. 67).

l'organisation sociale officielle (l'Église et l'État) a appuyé une partie de sa survie sur la tolérance du rire qu'elle a même étatisé en fêtes du rire et du grotesque, véritables moments annuels de liberté populaire. La pratique d'une culture du rire est d'une tradition « millénaire » (Bakhtine, 1970, p.78) et cette fonction de libération, de « seconde vie, »<sup>113</sup> s'est inscrite très tôt dans l'organisation de l'homme en société et en culture, des Grecs à nos jours. Or, nous n'avons pas de raisons de croire que les célébrations de cette « seconde vie » aient cessé si l'on en juge par les *Festival juste pour rire* et *Just for Laugh Festival* actuels, festivals de l'humour, de l'humour vrai au rire et au comique de la culture populaire dans une institutionnalisation évidente de cette manifestation de la part de la société actuelle<sup>114</sup>. Que ce soit le rire du comique ou celui du « carnaval, » voire le rire plus réduit de l'humour, il s'applique toujours les mêmes fonctions énoncées par Bakhtine (1970) qui illustrent le point de la fonction sociale de liberté dont il est question ici :

[...] elle (la forme comique) illumine la hardiesse de l'invention, permet d'associer des éléments hétérogènes, de rapprocher ce qui est éloigné, aide à s'affranchir du point de vue prédominant sur le monde, de toute convention, des vérités courantes, de tout ce qui est banal, coutumier, communément admis; elle permet enfin de jeter un regard nouveau sur l'univers, de sentir à quel point tout ce qui existe est relatif et que, par conséquent, un ordre du monde totalement différent est possible. (p. 44).

Ce que le rire et l'humour procurent immédiatement, ce sont des épisodes durant lesquels on se détache de contraintes de toutes sortes, de soi ou de la société, en leur retirant leur sens, en les rendant absurdes, en privilégiant temporairement (le rire est éphémère) une libération bien réelle parce qu'elle est construite sur les contraintes mêmes dont le rire libère momentanément.

Il existe aussi des espaces de liberté créés de toutes pièces pour des publics précis, ce qui ramène à l'avant-plan les types de personnalités productrices de rire et d'humour. Que ce soit l'humoriste de spectacle éminemment populaire dans la société actuelle ou l'humoriste de thérapie (les Docteurs Clown), les *Laughing Clubs*, les consultants en plaisir pour les environnement de travail, le rire recherché dans les salles de classe, nous constatons dans la mise en place, l'accessibilité et la diffusion de ces moments de rires une attirance significative et lucrative pour un grand nombre de personnes qui croient à cette vertu libératrice du rire qui donne pendant un instant, mais un instant

---

<sup>113</sup> La première vie, la vie apparente et de tous les jours est totalement inscrite dans l'obéissance et la survie, depuis l'époque préclassique aux jours difficiles du Moyen Âge et de la Renaissance. En parallèle, la seconde vie correspond à celle du grotesque des Grecs et des Romains et des carnivals et autres fêtes des Fous du Moyen Âge et de la Renaissance. Elle se poursuit dans celle des Arlequins et des *commedia dell'arte* jusqu'au XXI<sup>ème</sup> siècle qui s'arrête pour Bakhtine au grotesque « moderniste » de Alfred Jarry, grotesque « réaliste » de Thomas Mann, Bertold Brecht, ou d'influence carnavalesque comme chez Pablo Neruda (1970, p. 55).

<sup>114</sup> Nous renvoyons ici le lecteur à l'ouvrage de Royot (1996) sur *L'humour et la culture américaine* ainsi qu'à celui de Aird (2003) qui retrace *L'histoire de l'humour au Québec* pour une description des formes populaires du risible dans le développement de ces deux cultures au point d'en constituer des caractéristiques incontournables. Peut-on en effet raconter l'histoire culturelle de ces deux sociétés sans mentionner Mark Twain, Chaplin, le music-hall, les sitcoms américains, *Friends*, *Everybody loves Raymond*, *South Park*, *The Simpsons* pour la société américaine, et la comédie populaire québécoise d'Arthur Pétie, de Grimaldi, de Rose Ouellette, d'Olivier Guimond, de Gilles Latulippe, d'Yvon Deschamps, de Sol, des Cyniques, des Zapartistes, de Claude Meunier (*La P'tite Vie*), de Daniel Lemire, de Dany Turcotte, etc., tous des jalons de culture comique populaire actuelle, américaine et québécoise.

quand même, l'occasion de se délester dans la « joie » des poids de la vie. « *The spirit of humor is synonymous with that moment. It is iconoclastic. It is rebellious... Its joys is the joy of release, and release is exciting only as reaction to the constricting conditions out of which it is born* » (Pollio, 1983, p. 218).

### 8.2.5. Le rire, l'humour et la société : « institutionnalisation » et interprétation

L'institutionnalisation d'une pratique, d'une manifestation ou d'un comportement suppose que ces derniers se situent comme une institution, définie dans le *Dictionnaire de sociologie*, Boudon *et al.* (1999) comme « une composante concrète d'une société réelle [...] un ensemble complexe de valeurs, de normes et d'usage partagés par un certain nombre d'individus [régis] par des anticipations stables et réciproques entre les acteurs entrant en interaction » (p. 126). Parler « d'institutionnalisation » du rire et de l'humour consiste à relever qu'ils sont reconnus comme composantes concrètes, valorisées et partagées par une société, envers lesquelles les membres de cette société développent une anticipation stable et réciproque, c'est-à-dire que quelque part, dans un groupe, une communauté ou une société, on s'attend et s'entend à opérer avec le risible ou l'humoristique. Cette « institutionnalisation » se remarque dans l'actuelle prolifération des occasions publiques de rire ou de faire de l'humour sous forme de spectacles, festivals et communication de masse qui, en retour, aboutit à une autre forme d'institutionnalisation qu'est l'industrialisation de la culture<sup>115</sup> et avec elle, sa commercialisation. Comme tout produit de commerce, l'offre s'ajuste à la demande. Si un produit est demandé par suffisamment de consommateurs, il est généralement offert, ce qui ne fait actuellement pas de doute dans le cas du rire et de l'humour. La constance de la demande pour des spectacles de rire et d'humour assoit également « l'institutionnalisation » de cette industrie dans une professionnalisation de ses acteurs. Cette forte inscription du rire et de l'humour dans l'industrie culturelle a par ailleurs donné lieu à des interprétations et analyses du sens à accorder au phénomène. Dans la section qui vient, nous exposons d'abord les grandes manifestations de l'institutionnalisation du rire et de l'humour, dans la société nord-américaine mais aussi à l'échelle planétaire. Nous brosons ensuite un tableau des contextes sociaux et de la valeur qu'y trouvent le rire et l'humour avant de présenter une interprétation de l'accueil social réservé au rire et à l'humour. Nous procédons ensuite à la conclusion et aux commentaires de cette section sur la dimension

---

<sup>115</sup> L'industrie culturelle est d'après Bellavance et Laplante (2002) redevable d'un regroupement progressif des artisans de la culture en vue d'atteindre une reconnaissance professionnelle. Cette reconnaissance s'appuie sur le développement de la formation professionnelle qui assure, entre autres, la reconnaissance de la valeur propre du savoir, de l'expertise, des compétences ou du métier dont sont porteurs les artistes, de sa place et de son rôle dans la société contemporaine (p. 317). Ce changement d'avec les pratiques traditionnelles de formation (par apprentissage ou formation sur le tas) de l'artiste autrefois « artisan, dilettante ou rebelle » entraîne une série de changements structureaux pour l'artiste professionnel au nombre desquels on compte : « l'implication renouvelée et accrue de l'État qui favorise le développement des institutions et entreprises du secteur culturel, les programmes de financement direct d'aide à la création et à la production, les mécanismes de régulation des marchés culturels. [...] l'extension des formations artistiques spécialisées et certifiées, données souvent aujourd'hui en milieu universitaire, et prolongées jusqu'au troisième cycle dans certains cas. S'ajoute à cela un taux de croissance de ce type d'occupations du simple au triple entre 1971 et 1996 (INRS) » (p. 314).

socioculturelle du rire et de l'humour avant de passer à la mise en contexte de ces savoirs dans le cadre des aspects socioculturels de l'AELS.

### 8.2.5.1 Institutionnalisation du rire et de l'humour

L'institutionnalisation du rire et de l'humour emprunte plusieurs formes. Une première porte sur l'établissement de manifestations publiques, souvent professionnelles et dont certaines sont permanentes, rassemblant des individus autour du rire et de l'humour. Principalement caractérisés par un type risible et humoristique d'échanges et de situations, ces « sanctuaires du rire » comme les nomme Smadja (1993) établissent « une rupture nette avec le sérieux et la monotonie de la vie quotidienne, » et contribuent à inscrire l'institution de ces manifestations dans le cadre spatio-temporel et socioculturel qui les accueille. Les principaux lieux de ces sanctuaires sont les festivals, la télévision et les institutions officielles de type muséal ou de formation professionnelle. Une seconde forme d'institutionnalisation prend la forme d'une commercialisation du rire et de l'humour comme produits thérapeutiques et mode de vie. Enfin, il existe une dernière forme porte sur l'utilisation du rire et de l'humour comme moyens d'intervention humanitaire auprès des victimes de toutes sortes. Le rire et l'humour ont maintenant acquis un statut social et culturel qui dépasse, et de beaucoup, leur nature subjective et individuelle.

Les festivals du rire sont légion. On dénombre actuellement plus de 90 festivals du rire dans 25 pays.<sup>116</sup> Un des plus anciens est le *Festival international du rire de Rochefort* en France (25 ans). Notons, pour ne nommer que les plus importants, les *Franco-fou-rire des fêtes de Genève* (Suisse), le *Festival international du rire de Bierges* en Belgique, *The Big Laugh Comedy Festival* en Australie. Le Canada n'est pas en reste avec sa version québécoise, le *Festival Juste pour rire*, qui existe à Montréal depuis 1983 et attire chaque été des foules record autour de spectacles hilarants et débridés présentés autant par des professionnels du rire et de l'humour que par les gens ordinaires à qui on offre des occasions officielles de s'exposer de façon ridicule, sous toutes les formes possibles. Le festival de Montréal s'est doté, deux ans après sa fondation, d'un volet anglophone, le *Just For Laughs Festival*, qui présente depuis 1985 des grands comiques anglophones et il s'est transporté en France en 1990. Il se poursuit par ailleurs toute l'année dans des tournées d'humoristes, autant francophones qu'anglophones, au Canada, au Québec et à l'étranger comme invités des autres festivals et se prolonge également à la télévision canadienne, en français et en anglais.

La télévision est par ailleurs la forme la plus ancienne et la plus fréquentée de diffusion du

<sup>116</sup> Source consultée le 17 mars 2006

[<http://www.serviart.com/web/festpallassos/pagina.asp?0=4&1=339918&2=10213&3=46353>]

rire et de l'humour<sup>117</sup>. Elle exploite non seulement le rire de comédie de situation mais construit de toutes pièces une appréciation risible et humoristique de sujets sérieux comme l'actualité et la politique. Des émissions comme *L'Infoman* (1999), *This Hour Has 22 Minutes* (1993), *The Royal Canadian Air Farce Show* (1973 radio, 1989 télé) se spécialisent dans une présentation souvent caustique des événements de la vie publique canadienne et québécoise. De façon plus générale, le rire et l'humour à la télévision sont d'excellents outils pour fidéliser un public non captif. Cette forme d'expression en mode comique ou humoristique plaît et attire, audimat à l'appui. À cet égard, le *Royal Canadian Air Farce Show* est l'émission qui a la plus haute cote d'écoute de la CBC. Le nombre d'émissions comiques et humoristiques produites, leur popularité auprès du public, les reprises et les suites sont la preuve d'un marché florissant et lucratif. Dans les conditions actuelles du marché du rire et de l'humour, ces manifestations occupent ou peuvent occuper une grande place dans le quotidien ou l'hebdomadaire des téléspectateurs.

La seconde forme d'institutionnalisation concerne la mise en place d'institutions officielles. D'abord, un *Musée du rire* créé à Montréal en 1993, « consacré plus particulièrement à l'humour international » et dont la mission est de « célébrer, conserver, ennoblir et diffuser l'humour mondial. » Vient ensuite l'ouverture d'une *École nationale de l'humour* dont la direction et les étudiants se réclament depuis 1988 du nouveau bassin d'humoristes pleins de talent, « garants de la pérennité du rire et du risible dans notre société québécoise » (Rozon, 1998). En France, on trouve l'*École française du rire et du bien-être* qui s'annonce comme principale école de formation de « rigologues » ou professionnels du rire intervenant en entreprise, dans les établissements scolaires, à l'hôpital et dans les maisons de retraite. Cette école est également responsable du *Rassemblement international des rieurs*, de l'octroi du *Rire d'or*, de l'événement *Le plus grand éclat de rire de France*, du *Salon du livre sur le rire*, etc. Il existe enfin de nombreuses écoles de formations (*Schools of Comedy*) de comédiens du rire anglophones aux États-Unis et au Canada anglais notamment à

<sup>117</sup> L'institutionnalisation du rire par la télévision n'est qu'un prolongement des divertissements publics dont les origines remontent à l'Antiquité avec, entre autres, Aristophane, Plaute et Térence. Plus tard, c'est le tour de la *Commedia dell'Arte*, des comédies de Molière, de Marivaux et de Beaumarchais, jusqu'aux formes du théâtre de vaudeville et de l'opéra bouffe. Mentionnons également les spectacles des clowns de cirque, la pataphysique de Jarry, l'humour dramatique de Breton et le théâtre de l'absurde de Ionesco, les bouffons grotesques de Samuel Beckett de même que le music-hall et le *caf'conc'* français, les acteurs de sketches, les imitateurs, les mimes, les ventriloques qui se sont de plus en plus produits sur des scènes grandes et petites. Le vingtième siècle a aussi vu apparaître les *variety show* à l'américaine et leurs pendants québécois du *Starland* du boulevard Saint-Laurent. Vinrent ensuite les comiques, ces humoristes de la première heure, qui y sont allés de leurs monologues débridés. On parle ici des Américains passés et actuels qui ont profité de l'invention de la télévision et du cinéma dès leur invention, sans pour autant les attendre et s'y limiter. C'est le cas de Chaplin, Laurel et Hardy, Jerry Lewis, George Burns, Lucille Ball, Bob Hope, Mel Brooks, Woody Allen, Steve Martin, etc. Des Européens comme Fernandel, Pierre Dac, Bourvil, Louis de Funès, Coluche, Devos, etc. Des Québécois comme les Cyniques, Dominique Michel, Paul Berval, Yvon Deschamps, André-Philippe Gagnon, Mononc' Serge, Clémence Desrochers, Ding et Dong, Claude Meunier, Lise Dion, les Zapartistes, Brathwaithe, Dufort, etc. Des Canadiens comme Martin Shayne, Roccioli, Steven Cander, Jeremy Hotz, Harland Williams, Spongebob, et les Britanniques Mr Bean, Monty Python, Dame Edna Everage, Jim Belushi, Brad Sherwood, etc. Tous sont des comiques reconnus des scènes du risible ou de l'humour, passées et présentes.

Manhattan, San Francisco, New York, Toronto, etc. La *Journée mondiale du rire* est célébrée le 1<sup>er</sup> mai, et ce, depuis 1998.

La troisième forme d'institutionnalisation porte sur une commercialisation du rire comme produit thérapeutique et mode de vie. Ce produit du rire prend la forme de Clubs de rire (*Laughing Clubs*) développés autour du yoga du rire de Madan Kataria. Plus de 5000 clubs existent à l'échelle planétaire. Les membres se réunissent et pratiquent une forme de yoga du rire qui consiste à produire volontairement et hors de tout risible, des rires de toutes sortes en alternant avec des exercices de détente et de respiration. Kataria et son équipe de formateurs se déplacent dans le monde lors des *World Laughter Tours*. Enfin, du côté américain, il existe un *Joke Newsletter* intitulé « *Laughing gas* » qui non seulement offre des abonnements à la « blague du jour » mais à un journal qui présente toute l'actualité de ce qui se passe dans le monde du rire et de l'humour.

Enfin, la dernière forme d'institutionnalisation porte sur l'utilisation du rire pour servir des causes humanitaires. Des associations comme *Comic Relief* (CR) et *Clowns sans frontières* (CSF) ont recours au rire et à l'humour soit pour recueillir des fonds qui sont ensuite versés aux populations les plus démunies, soit pour faire rire les enfants et les adultes, victimes de catastrophes ou de guerres, question de leur faire oublier, un instant du moins, la misère de leur condition. À l'oeuvre depuis 1985, l'organisme britannique *Comic Relief*, grâce aux *Red Nose Days* qui se tiennent en Grande-Bretagne tous les deux ans, recueille des fonds ensuite affectés en Afrique ou auprès de la population locale nécessiteuse. Les *Clowns Sans frontières*, actifs depuis 1992, se sont donné pour mission d'être « les médecins de l'âme. » Prêts à traverser « mers et mondes, CFS croit au « pouvoir du rire pour guérir les blessures de l'âme [...] pour apporter aux enfants un instant de bonheur et un peu d'espoir. » Leur mission : « améliorer les conditions de vie des enfants démunis victimes de guerres et de misères. »<sup>118</sup> Des « expéditions » d'équipes de clowns soigneusement sélectionnés sont présentement actives dans des régions perturbées par la violence comme Khartoum et Haïti. D'autres expéditions sont prévues dans les régions dévastées en 2005 par l'ouragan Katerina (Louisiane, Alabama et Mississippi) et dans l'Afrique australe (Projet Njabula).

Chacune à leur manière, ces formes d'institutionnalisations du rire et de l'humour sont à l'origine du très lucratif commerce du rire et de l'humour. Côté spectacles, les chiffres de la 23<sup>ième</sup> édition de *Juste pour rire*<sup>119</sup> impressionnent : plus de 2 millions de festivaliers, 468 représentations en salle, 23 salles de spectacles, 14 pays représentés, 1290 représentations extérieures, 702 artistes, un budget de plus de 35 millions de dollars et 182 500\$ donné aux oeuvres caritatives soutenues par le festival (*La Maison du Père* et *Comic Relief*). Selon les chiffres fournis par l'Association des professionnels de l'industrie de l'humour (APIH) et pour la seule « industrie de l'humour au

<sup>118</sup> Site consulté le 20 mars 2006 : *Clowns Sans Frontières* [<http://clownsf.com/>]

<sup>119</sup> Site consulté le 19 mars 2006 : Dossier « Chiffres! » Festival *Juste pour rire* [<http://www.hahaha.com/fr/presse>].

Québec », les spectacles d'humoristes rapportent annuellement plus de 33M \$ (dont 4M\$ en taxes). En 2001, il s'est vendu 1,16 million de billets pour des spectacles à caractère risible au coût moyen de 25 \$, une augmentation fulgurante si l'on compare avec les recettes trois fois moins élevées trois ans plus tôt. « L'industrie est en bonne santé, signale Renée Boucher porte-parole de l'APIH. L'humour n'a jamais autant créé d'emplois. » (Sauvé et Nancy, 2003, p. 7). Pour l'aide humanitaire, les 289M£<sup>120</sup> recueillis par *Comic Relief* sont également remarquables comme aussi l'engagement d'une multitude de bénévoles sans qui ces organismes ne pourraient exister.

### 8.2.5.2 Interprétations de l'accueil social du rire et de l'humour

Le rire et l'humour sont présents, voire institutionnalisés, dans la société selon deux axes distincts. D'une part, le rire et l'humour servent d'outils thérapeutiques pour soulager les petites et les grandes misères de ce monde, que ce soit pour compenser les vies trépidantes et stressantes des individus du vingt-et-unième siècle ou celles des victimes de catastrophes naturelles ou construites de main d'homme comme dans le cas des guerres. D'autre part, le rire et l'humour s'offrent en spectacles et en divertissements pour un public qui semble rechercher la jouissance d'une présentation distordue, comique, risible ou humoristique de la réalité. Selon que l'on considère l'une ou l'autre, l'interprétation des motifs qui sous-tendent chacun des axes varie.

Dans le cas du rire et de l'humour comme instruments thérapeutiques, on peut aisément compatir avec le discours de soulagement de la grande misère humaine. Force est de reconnaître l'éloquence des exposés de mission, des rapports d'activités et des retombées décrites sur Internet des organismes humanitaires comme *Comic Relief* et Clowns sans Frontières. Le rire et l'humour au service des causes humanitaires reposent de façon presque ironique sur l'application des principes de retournement momentané du sens. L'espace d'une heure de spectacle, le temps d'un nez rouge posé sur un visage ravagé par la misère, le malheur s'évanouit, le coeur est retiré de l'espace de souffrances et de vicissitudes dans une anesthésie temporaire du mal et du malheur. Nous citons Ziv (1979) à nouveau : le rire et l'humour sont comme des essuie-glaces qui n'arrêtent pas la tempête mais permettent de voir un peu plus facilement le chemin.

Par ailleurs, on trouve aussi sous l'angle thérapeutique, le rire comme agent de soulagement des petites misères individuelles reliées au stress, un rire conscient des effets qu'il entraîne et qui transforme le rieur spontané séculaire en utilisateur conscient et volontaire du rire. Ce discours volontariste d'exercices du rire et d'entraînement à se faire rire soi-même est principalement tenu par les *Laughing Club* et les promoteurs du yoga du rire comme Madan Kataria. Par le rire que l'on

---

<sup>120</sup> « Over the years, *Comic Relief* cash in Africa has educated people about HIV and AIDS, taught women to read, immunised children and helped people rebuild their communities after conflict. Across the UK it has helped disabled people challenge prejudice and discrimination, supported older people in their fight to get their rights recognised and provided escape routes for women living with domestic violence. » Site consulté le 19 mars 2006 [<http://www.comicrelief.com>].

provoque littéralement, il s'agit de volontairement rechercher les bénéfices physiques du rire et en retour, rire sans raison aide selon Kataria à cultiver l'esprit du rire. On cultive cet esprit en adhérant aux préceptes d'une vie saine et pondérée dont le rire est une mise en pratique.<sup>121</sup> Les bénéfices annoncés sont nombreux : physiques d'abord, « *mental, emotional and spiritual*, » psychologiques dans le soutien de la confiance en soi, holistiques enfin dans ce que Kataria nomme « une nouvelle navigation à travers la vie (*a new navigation through life*) et une façon de surnager dans celle-ci (*stay on top*). » Enfin, la pratique du rire selon les préceptes de Kataria est associée au développement d'une habilité sociale importante, « *that keeps communication fun*. » Le principe derrière le rire de Madan Kataria est d'avoir du plaisir. Voici ce que l'on peut trouver sur le site Internet *laughteryoga* :

*Laughter Yoga aims to develop joyfulness, not happiness. In contrast to "happiness", "joyfulness" is the unconditional commitment to have fun despite all of the possible problems that we are faced with in life. Joyfulness is primarily a physical phenomenon. "You fake it until you get it". The decision may come from the brain, but the process is physical. Because the body and the mind are so closely inter-connected, when you "do good" you "feel good". "Motion Creates Emotion". Being joyful / 'doing good' actually changes the body chemistry and fosters a healthier state of being. ([www.laughteryoga.org](http://www.laughteryoga.org))*

Pour ceux que le rire et l'humour comblent par la nature joviale, le plaisir et les vertus thérapeutiques individuelles et collectives, l'interprétation est unanime: le rire fait du bien et peut même aider à la guérison. Il facilite les relations humaines, il ouvre l'esprit, permet d'énoncer de manière voilée des vérités inavouables, de transmettre plus facilement des idées, de se faire apprécier des autres, etc. (Sauvé et Nancy, 2003, p. 7). Madan Kataria (2006) sur son site Internet ([www.laughteryoga.org](http://www.laughteryoga.org)) va même plus loin dans la justification de mérites du yoga du rire et des réseaux de *Laughter Club* :

*Laughter helps us cope with challenge and conflict better because it gives us a better perspective. It shrinks the hurts of everyday life to a smaller, if not inconsequential size. They appear not as overwhelming. It allows us to stand above an issue, acknowledge it, and treat it lightly in the awareness that we are touched by the issue but not contained by it. Most of us have a tendency to pay such close attention to our issues that they eventually become a huge part of all we see. If we are able to laugh about serious things, they simply can't be that huge. All the uncomfortable traits of the people we interact with in our life suddenly seem both unimportant and entirely bearable when we can laugh about them. We are even able to convince ourselves they are somehow endearing, and we view them with indulgent affection.*

Ce discours se marie bien avec le rire dont on fréquente les spectacles et les festivals, pour la jouissance qu'ils offrent dans la présentation risible de la réalité. Le rire et l'humour sont alors saisis comme produits pour un usufuit personnel de spectacles, d'émissions d'humoristes, de musée, de journées du rire, ainsi que d'exercices quotidiens de rire artificiel. Cette consommation de rire et d'humour pose alors le sens de ces modes d'expression ou d'être au monde, à commencer par le sens du contexte social dans lequel elles s'inscrivent, omniprésentes et populaires pratiques sociales et culturelles.

<sup>121</sup>Site consulté le 17 mars 2006 [www.laughteryoga.org](http://www.laughteryoga.org)

Gilles Lipovetsky (1983) propose que le contexte social dans lequel s'inscrivent l'institutionnalisation et la commercialisation du rire et de l'humour est marqué par un fort procès de personnalisation dans une société qui reconnaît une vertu à la liberté d'un individu de s'accomplir à part entière. L'individu est maintenant libre de profiter au maximum d'une société si flexible et tellement dégagée d'interdits que rien, ou presque, n'empêche qu'il se prévale du droit de combler ses besoins, de s'émuler dans sa recherche de plaisir, pour lui-même et dans le monde environnant de chacun des moments de liberté de sa vie. Ce narcissisme généralisé, nourri d'hédonisme et de psychologisme, a réduit la sphère du social au profit d'un surinvestissement des questions subjectives. L'esprit « social » qui en découle est dit « de glisse, » et la vie publique se retrouve sans attache solide ni ancrage émotionnel stable, sans hauteur ni hiérarchie, où ce qui était autrefois supérieur se trouve gadgétisé dans une indifférence décontractée. L'information et la valeur ajoutée à l'expression subjective transforment les membres de cette société en êtres de communication vide qui n'a d'écho que les seules oreilles de ceux qui s'écoutent parler.

Pour Lipovetsky, le rire et surtout l'humour de cette société s'inspirent d'une banalisation promue au rang de valeur culturelle, un moyen parmi d'autres de compenser et de dissimuler la détresse quotidienne. Le phénomène humoristique tel qu'il se manifeste dans le contexte social actuel est en train de pénétrer, sans qu'on n'y puisse rien et de façon implacable toutes les significations et les valeurs humaines, du sexe à autrui, de la culture au politique. L'institutionnalisation actuelle du rire et de l'humour qui offre en spectacle, pour un public accroché, une présentation distordue, comique, risible ou humoristique de la réalité marque la culture qui l'accueille et force qu'on les interprète en conséquence. Le développement généralisé du code humoristique est un phénomène qui est présent à tous les niveaux de la vie quotidienne. Lipovetsky (1983) souligne que si toutes les sociétés ont connu l'existence de cultes et de mythes comiques, « seule la société post-moderne s'est instituée sous l'égide d'un procès tendant à dissoudre l'opposition du sérieux et du non-sérieux [...] sous la poussée envahissante du phénomène humoristique. Le comique n'est plus la fête du peuple ou de l'esprit, il est devenu un impératif social généralisé, une atmosphère cool, un environnement permanent et quotidien que l'individu subit » (p. 196). La communication sociale actuelle du risible constitue un système qui opère dans une culture. La mode humoristique révèle un aspect culturel d'autant plus significatif que les manifestations sont nombreuses et extrêmement populaires. Prenant pour point de départ théorique que le risible et l'humoristique sont des discours délibérés, Lipovetsky y voit des exemples de distorsion du sens qui entraîne des répercussions sur la cohésion, l'exclusion et la sanction, la place et le rôle de l'autre.

Avec le devenir humoristique des significations sociales et des êtres, [on assiste à ] un travail d'éradication progressive de [la] hiérarchie substantielle et [on] produi[t] une société sans dissemblance d'essence [...en voie de] métamorphoser autrui en étranger radical, en véritable mutant farfelu; [c'est une société où les] êtres [deviennent] les uns pour les autres des zombies inconsistants ou désopilants. (p. 239)

Lipovetsky expose que le rire et l'humour de cette société narcissique empruntent des formes variées et paradoxales. Outre que le rire lui-même de cette société soit pauvre, neutre et asséché (p. 208), il est possible d'y trouver des comiques de ton ludique et badin. C'est le « comique *teen-ager* (italiques de Lipovetsky) à base de loufoquerie gratuite [...et] sans victime [qui] s'évertue à prodiguer une atmosphère euphorique de bonne humeur et de bonheur sans envers [mais] sans épaisseur [dans] un univers [...] radieux » (p. 200). Toutes les occasions pour placer les mots pour rire sont bonnes mais cette explosion comique est faite « d'aplat, de lapalissades et de familiarités vides, [...] badinerie sans ossature, sans tête de Turc, d'une drôlerie vide, s'entretenant d'elle-même » (p. 202). Ce comique dit de masse, circule le plus abondamment dans la société postmoderne et il est à l'image d'un monde subjectif et intersubjectif. Sans substance et investi par la logique généralisée de l'inconsistance majeure, il rejette l'intelligence des choses et du langage, répudie la supériorité que pourrait s'accorder l'esprit. Ce comique est « *discount et pop* », banal, et strictement personnel. Son porte-parole est un « nouveau » héros qui ne se prend pas au sérieux, détaché et cool, dédramatisant le réel et caractérisé par une attitude malicieusement détachée des événements. Son comique qu'il nomme humour le protège, « tandis que la violence et le danger le circonscrivent de toutes parts » (p. 202). À côté de ce comique ou humour de masse euphorique et convivial, un autre humour se manifeste, « *underground*, décontracté certes mais à tonalité désabusée, *hard* » (italiques de Lipovetsky). Humour « postmoderne », non pas noir, glacial et douloureux, mais au ton morose, vaguement provocateur, vulgaire, dans une manipulation soi-disant émancipée du langage et du propos, surtout en ce qui concerne la sexualité et l'autorité. C'est l'humour de « la face dure du narcissisme qui se délecte dans la négation esthétique et les figures d'un quotidien métallisé » (p. 203). Au même moment, le comique du quotidien se banalise et s'amenuise dans un contexte de rectitude politique. Entre l'humour « *hard* » et le comique sans saveur, la société humoriste se fabrique des fêtes « tout en surenchère de masques, de fards et d'affublements hétéroclites, à la fois sérieuses dans l'application et la sophistication auxquelles elles donnent lieu, ludiques surtout dans la sur-différenciation individualiste qui les anime. » C'est alors que pointe un autre humour, « bête et méchant, atroce même mais qui peut d'autant mieux se donner libre cours que les moeurs et relations humaines ont libres et toutes à leur narcissisme. La vulgarité, l'obscénité ressurgissent sous forme humoristique alors que l'hygiène est un credo universel et que le corps est l'objet de sollicitude et de soins permanents » (p. 205). Dans ce contexte, l'objet du rire et de l'humour se déplace, délaisse les cibles traditionnelles de l'autre, au point de l'épargner dans une réalité entièrement préoccupée par la création d'un espace de communication interpersonnelle établie à partir de soi pour se mettre en avant

et non plus pour juger l'autre.<sup>122</sup>

### 8.2.6 Conclusion sur la dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour

Comprendre le rire et l'humour dans leur dimension socioculturelle implique de les resituer dans un fonctionnement social et structural de groupes d'individus. Que ce soit la famille, l'école, le milieu du travail ou les groupes informels ponctuels, ces entités opèrent en fonction d'objectifs qui définissent leur identité. Ces ensembles s'organisent et se développent dans un tout complexe de connaissances, de croyances, de coutumes et de valeurs changeantes et déterminantes pour le cours même de leur existence commune. Ils s'organisent aussi autour d'une définition de l'autre. En effet, qu'autrui soit entendu comme un modèle social auquel il importe de se conformer, ou une déviance à ne pas suivre, ou encore un moi tout simplement autre, cela aura un impact sur la dimension sociale et culturelle d'une situation ou d'un groupe ainsi que sur le rire et l'humour, qui émanent d'êtres sociaux et culturels.

Le mode relationnel et social du rire et de l'humour surpasse la réalité individuelle et situationnelle mais demeure en rapport étroit avec celle-ci. Le rire et l'humour servent alors à créer et apprécier une identité commune que ce soit pour tracer le territoire social et culturel commun dans une sorte d'idioculture de cohésion et de renforcement ou pour en délimiter le périmètre en référence à l'autre extérieur. Par conséquent, les producteurs de rire ou d'humour dans un groupe, qu'on perçoit généralement comme des êtres positifs, ouverts, stimulants et originaux bien que quelque peu manipulateurs, sont appréciés pour leur contribution directe au groupe. Selon la même logique, ceux qui ne riraient pas de ces contributions risibles à l'identité pourraient être soupçonnés de dissociation ou de défection. Par ailleurs, l'idée que les producteurs de rire soient quelque peu manipulateurs explique des interventions de rire et d'humour dans le seul but de tâter le terrain ou prendre le pouls d'une situation. Cette façon de faire est d'autant plus efficace qu'elle offre toujours la porte de sortie facile de prétendre que le tout n'était qu'une blague, une façon plus socialement acceptable de battre en retraite ou se tirer d'un faux-pas. Le rire et l'humour comptent parmi les outils puissants de séduction qui invitent l'interaction, la convivialité et l'honnêteté. Il faut toutefois noter que le rire et l'humour ne sont pas appréciés de tout le monde<sup>123</sup>. L'existence même d'individus qui n'apprécient pas le rire montre que le rire, s'il sert le groupe, demeure une manifestation profondément subjective et personnelle, comme l'est aussi l'appréciation des rôles sociaux des producteurs de rire et d'humour.

---

<sup>122</sup> Selon Lipovetsky (1983), c'est l'humour de Woody Allen qui fait rire en étant parfaitement conscient de son propre ridicule, « en tendant à lui-même et au spectateur le miroir de son Moi dévalué. C'est l'Ego, la conscience de soi, qui est devenu objet d'humour et non plus les vices d'autrui ou les actions saugrenues » (p. 207). Le rire sert alors de confirmation d'une image que nous choisissons de projeter, pour la tourner en dérision à la première occasion. Ces rires-de-soi plutôt que les rires-des-autres enferment le rire sur soi, et le rire se paupérise (p. 208).

Si l'on se penche de plus près sur les producteurs de rire et d'humour, on réalise qu'ils ont en commun une appréciation théâtrale de la réalité qu'ils livrent à une variété de présentations risibles. Du fou au clown en passant par le blagueur et le spirituel, il s'agit toujours de dénoncer les travers ou les écarts dans un groupe, sous le couvert d'un comportement d'enfant, pour distraire le groupe, manipuler la réalité. L'objectif ultime est de soulager une pression, du moment ou de la vie en général et l'appréciation d'une production risible ou humoristique varie selon l'environnement et le type de propos employés. À cet égard, il coule d'évidence que le rire et l'humour engendrés dans un esprit de collaboration et d'harmonie ajoutent au climat et que ce sont ces types d'intervention qui désamorçeraient les tensions et dédramatiseraient les situations plus lourdes. Un esprit d'agression les transforme en sarcasme et ironie qui enraient le déroulement d'une situation et perturbe le fonctionnement d'un groupe. Nous avons trouvé curieux que ce soit l'humour sarcastique qui marque le plus et que l'humour de type clown soit le plus apprécié. Nous expliquons ce phénomène par le fait que le sarcasme implique une manipulation cognitive plus importante que l'humour clown qui est de nature bon-enfant et facile. C'est sans doute ce qui explique que l'humoriste de profession fasse bande à part dans le rôle social qu'on lui prête du fait qu'il tire son influence de la méta-communication qu'il construit avec le public, ce qui le tient constamment à l'écart de lui-même, de son rire et du rire des autres. Ceci étant dit, si l'on reporte ces personnalités dans une salle de classe, on constate ici aussi que le producteur de rire (dit « humoriste », Ziv, 1979) joue un rôle non négligeable sur l'atmosphère des groupes de travail, et sa présence dans un groupe est appréciée. On a remarqué qu'il aide en cas de problèmes mais aussi qu'il distrait et par conséquent, ralentit la production mais peut aussi, dans le cas du sarcasme, entraver l'évolution du groupe tout en demeurant le type d'humour qui a le plus d'influence. Mieux vaut alors un humour neutre et à petites doses si c'est une popularité durable qui est recherchée. Quoi qu'il en soit, le rire éclate toujours comme une liberté prise par rapport à la situation, au groupe, voire à soi-même. Le rire offre à la situation une seconde vie qui libère, enhardit l'invention, affranchit du contexte et des vérités courantes, offre un ordre nouveau et inédit de considérer les contraintes de soi ou de l'autre, le tout sous la protection de la nature même du rire et de l'humour, sorte de hors-champ de la réalité qui, d'un simple déplacement, se retrouve dans la réalité. La question qui se pose alors porte donc sur le sens même du choix de rire ou de faire de l'humour, choix individuel d'abord mais aussi choix de sociétés et de cultures qui font entrer ces manifestations dans leurs us et coutumes comme dans la société nord-américaine actuelle.

La vague d'institutionnalisation du rire et de l'humour soulève un débat. Les formes d'institutionnalisation du rire et de l'humour renvoient à deux interprétations principales de la réalité :

---

<sup>123</sup>Selon *The Economist*, « [t]here are those who have a pathological fear that others will laugh at them. Sufferers avoid situations where there will be laughter, which means most places where people meet.[...] In Germany of 1,000 Germans surveyed, [...] 10% felt that they were the butts of jokes » (Août, 2005).

la première montre une société qui connaît plus que sa part de malheurs, de stress et de trépidations. Le rire et l'humour, dans ce cas, soulagent momentanément du poids de la vie et permettent de dépasser des limites autrement nombreuses et incapacitantes. La seconde interprétation part du constat que la société actuelle par une utilisation tous azimuts du code humoristique, signale qu'elle perd le sens profond de la distinction et de la respectabilité des signes et qu'elle banalise de façon cool les secteurs du sérieux.

D'un côté, une société qui s'entraîne à rire comme on fait son jogging trois fois par semaine. Les rires de cette mise en forme sont tout sauf naturels : ils sont utiles, voire nécessaires. Ils sont bons pour la santé. Kataria va plus loin en proposant qu'ils sont un moyen d'ouvrir la fenêtre du meilleur de ce qui existe dans la nature humaine (*bring forth the best in human nature*). Son argument est séduisant :

*Laughing for no reason is born of right brain activity and therefore lacks reason and defies analysis. It is deliciously out of control because it is not a rational process. It is a purely physical process that does not need anything the mind has to offer (i.e. a reason, some sense of humor, or a belief of happiness). It brings forth the uncontrolled and unsubdued voice of the heart/the soul/your higher self that expresses and helps to manifest all of the intrinsic qualities of human nature. It is a state of mind-body in which the dominant emotions are pleasure, peace, love, and joy and as such it imparts a sense of well being and freshness.*

De l'autre, on trouve une société que certains, comme Lipovetsky, décrivent comme toute de « mois dégradés en pantin ectoplasmique », narcissiques, hédonistes et psychologisants en raison du fort procès de personnalisation qui la nourrit. Il est maintenant vertu pour l'individu de s'accomplir à part entière, d'être libre et sans interdits ou presque, tout entier à son droit de combler ses besoins et de s'émuler dans sa recherche de plaisir. La sphère sociale est de ce fait réduite au profit d'une multitude de focalisations sur soi. L'esprit social est sans attache, sans ancrage émotionnel commun stable, gadgétisé dans une indifférence désinvolte. L'humour et le rire qui s'y trouvent sont du même ordre : vides, pauvres, moroses, désabusés, vaguement provocateurs, banals, désubstantialisés, strictement établis à partir de soi pour se mettre en avant.

On comprend dans ces conditions que c'est la dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour dans une société donnée qui régit l'accueil, la faveur, la défaveur, la désirabilité ou le danger qu'on leur prête. C'est une question d'appréciation. S'agit-il d'humour qui se regarde agir comme le propose Royot (1996) pour « ne pas perdre le sens de la réalité, ne [pas]sombre[r] dans l'amertume mais existe[r] en s'incluant dans la mise à distance des folies et des travers » (p. 264), du rire comme « seule grâce possible » (p. 265) à défaut de loyauté et de décence, celles-ci ayant été remplacées par « le plaisir, la séduction, et l'agression »? (p. 258) Est-ce le rire de l'avenir, celui qu'on pratique et que l'on force sans rien à rire, un rire auquel on donne la valeur ajoutée d'être une voie de sortie dans l'impasse actuelle des demandes sociales exacerbées? S'agit-il d'une réduction vers l'absurde et la folie dans une sorte d'infantilisation des idées, et ultimement, l'anéantissement de

l'individu dans un rire vide et nul, humour compris? En fait, même dans le nombre augmenté des occasions de rire, rien ne dit que la subjectivité du rire et de l'humour a été véritablement atteinte. Mais, qu'on ne l'oublie pas : par nature, le rire et l'humour sont plus que ce que la société et la culture font d'eux : ils demeurent éminemment subjectifs. Ce qui a changé par contre, c'est que la donne sociale et culturelle actuelle est évidemment en faveur du rire et de l'humour. Considérons maintenant la dimension sociale et culturelle de l'apprentissage d'une langue seconde et ce que la dimension sociale et culturelle du rire et de l'humour y apporte dans le champ de l'AELS.

### **8.3 La dimension socioculturelle en langue seconde**

La dimension sociale et culturelle d'une langue seconde ne fait pas plus de doute que cette dimension dans une langue première, une langue étant toujours un produit social commun, par le biais de laquelle les membres d'une communauté communiquent entre eux, et un outil de communication qui renvoie invariablement à autre chose que la langue elle-même, soit le réel tel que se le représentent les membres d'une communauté. Toute langue renvoie autant à l'usager et à ses caractéristiques qu'aux caractéristiques partagées par des individus dans une société. Elle renvoie aussi à une culture dont elle constitue un des moyens d'expression, puisque toute langue s'emploie de façon à comporter une signification en fonction de références extérieures. Une langue porte donc les marques profondes d'un ensemble de déterminants extralinguistiques étroits et larges qui en précisent la nature : étroits quand la limite est celle de l'individu appartenant à un contexte social, larges parce que le point d'attention est alors sur la société, ses caractéristiques, son histoire, ses institutions. Quand ces déterminants procèdent de facteurs qui relèvent de la société, ils mettent en évidence des caractéristiques d'ensembles cohérents et des propriétés d'interdépendance, de partage et de mise en commun. Quand ces déterminants dépendent de l'individu, ils mettent en évidence non seulement des caractéristiques individuelles comme la structure mentale et la personnalité affective, mais aussi des facteurs sociaux spécifiques comme l'âge, le sexe, la classe sociale d'appartenance, le groupe ethnique ainsi que les attitudes de l'individu vis-à-vis des membres d'autres groupes sociaux. Le fait que des individus s'inscrivent dans une interdépendance, un partage de même esprit et la possession de plusieurs choses en commun pose qu'il existe entre les individus des traits communs. Ces traits communs définissent la culture ou sont articulés à partir de celle-ci, « une manière globale d'être, de penser et de sentir, [...] un ensemble de moeurs et d'habitudes, [...] une expérience commune [...] un dynamisme propre à un groupe qu'unit une même langue » (Legendre, 1993, p. 783). La dimension socioculturelle de l'ALS prend donc en compte autant les caractéristiques d'une société ou d'un groupe d'être en commun que les caractéristiques qui, dans un individu, relèvent de l'appartenance à un groupe et à la culture qui s'y trouve.

Prendre en considération la dimension socioculturelle d'apprendre une langue seconde implique de considérer les facteurs sociaux et les facteurs culturels de l'apprenant de LS. Parmi les facteurs sociaux individuels, nous verrons les attitudes, l'âge, le sexe, la classe sociale et l'identité ethnique. Puis nous considérons les facteurs sociaux élargis soit ceux qui touchent le contexte social ou les contextes institutionnels d'apprentissage, plus spécifiquement l'aménagement linguistique canadien et la salle de classe de langue sous les régimes pédagogiques découlant. L'ensemble de ces facteurs sociaux constitue la dimension sociale de l'AELS. Nous exposerons enfin la dimension culturelle notamment la question d'altérité et la question du rire, de l'humour et de la culture. Nous verrons au fil de l'exposé comment la dimension socioculturelle du rire et de l'humour trouve sa place dans la dimension socioculturelle en AELS.

### **8.3.1 Les facteurs sociaux individuels**

Parmi les facteurs sociaux individuels, ceux qui ont le plus de portée sur l'apprentissage d'une langue seconde sont sans contredit les attitudes (Ellis, 1997). Viennent ensuite des facteurs sociaux plus objectifs au nombre desquels on trouve l'âge, le sexe et l'appartenance à une classe sociale. Enfin, il est nécessaire de considérer comment l'appartenance à un groupe ethnique influence la compétence langagière (*proficiency*).

#### **8.3.1.1 Les attitudes**

Ellis (1997, p. 198) propose que l'apprenant de langue manifeste des attitudes envers les points suivants : la langue d'apprentissage, les locuteurs de celle-ci, la culture cible, la valeur d'apprendre une LS, les utilisateurs spécifiques de cette langue seconde et lui-même en tant que membre de sa propre culture. Ces attitudes reflètent les milieux sociaux dans lesquels se trouve l'apprenant et elles ont un impact sur le niveau de compétence qu'atteindra l'apprenant de la langue seconde, ce qui en retour se répercutera sur les attitudes elles-mêmes. Le succès dans un apprentissage consolide des attitudes de départ positives, tout comme l'échec dans le même apprentissage accentue des attitudes négatives. Il est également possible que l'échec ou des difficultés d'apprentissage renversent des attitudes de départ positives. Cuq (2003) résume la problématique des attitudes sous le nom de « posture d'apprentissage », un concept qui recouvre la motivation dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif (De Lansheere, cité dans Cuq, p. 138). La motivation est une question de relations préférentielles et elle constitue selon Cuq, l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit avec le monde les relations requises.

Il est par ailleurs difficile d'apprécier la réalité des attitudes puisque celles-ci sont mesurées à l'aide de l'appréciation personnelle de ces dernières. Oller (cité dans Ellis, 1997, p. 200) met en garde contre le danger de complaisance du répondant qui, lors d'un test pour mesurer les attitudes, pourrait être conduit à donner des réponses socialement désirables. C'est là un argument que rejette Gardner

(cité dans Ellis, 1997, p. 200) qui s'appuie sur l'état d'avancement de la mesure par questionnaire. Il reste que la posture d'apprentissage est une donnée particulièrement vulnérable à une surévaluation, surtout si un regard extérieur est impliqué. Cette mise en garde est d'autant plus pertinente que les répercussions des attitudes, positives ou négatives, sont réelles dans le cadre de l'AELS.

Les retombées des attitudes portent surtout sur les efforts qui seront déployés, ou non, par l'apprenant dans la poursuite d'une compétence en langue seconde. Si des attitudes positives ont des retombées positives, et des attitudes négatives, un retour négatif, il est possible que l'individu soit porteur d'attitudes conflictuelles. En effet, un individu peut d'un côté vouloir apprendre une LS pour s'intégrer à la culture de la majorité, tout en souhaitant d'autre part maintenir sa langue première pour affirmer son identité. Sous cette apparence de tiraillement se pose la question d'intégration et d'identité, à la base même de l'attitude et de la motivation. Il s'agit en effet de saisir ou d'exposer la nature réelle de l'orientation de l'apprenant de LS, pour en apprécier les impacts sur l'apprentissage. Apprendre une langue seconde dans une orientation intégrative ou instrumentale influence la motivation même d'apprendre comme aussi les attitudes envers la langue seconde, les locuteurs, la culture, etc. Une motivation d'intégration plonge l'individu tout entier dans un espace interne d'émulation liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création, à l'initiative et à l'audace où, comme le souligne Cuq (2003) il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage, ce type de milieu étant particulièrement favorable à l'attention et à la mise en mémoire. Que l'apprenant n'ait qu'une motivation instrumentale, c'est-à-dire liée à un objectif particulier (pour le travail ou poursuivre des études) risque de ne fournir qu'une stimulation temporaire et surtout superficielle, affectant d'autant une appropriation efficace et durable de la langue. Ce second type de motivation peut toutefois s'avérer le meilleur dans certains contextes, particulièrement pour des apprenants de langue minoritaire dans un milieu de langue seconde dominante comme le rappelle Siegel (2003) qui cite à ce sujet les études de Gardner et Lambert (1972), Lukmani (1972), Oller, Boca et Vigil (1979). Comme aussi des attitudes négatives pourraient favoriser l'apprentissage d'une LS si les apprenants avaient des raisons très fortes d'apprendre celle-ci. Les recherches de Lanoue (1991, citées dans Ellis, 1997, p.201) présentent le cas de la tribu des Sekanis en Colombie-Britannique qui a choisi de rejeter la langue traditionnelle au profit de l'anglais non pas parce qu'ils avaient envers des Anglais des sentiments positifs (au contraire) ou qu'ils rattachaient des avantages socio-économiques à la maîtrise de cette langue, mais parce qu'ils considéraient que l'anglais était devenu un symbole de « pan-indianisme » soit la seule façon d'assurer l'identité de la tribu dans l'avenir.

L'attitude envers la langue seconde et ses composantes est particulièrement importante puisqu'elle motive les efforts investis dans l'apprentissage. Or ces efforts sont d'autant plus importants et nécessaires qu'ils sont canalisés vers un apprentissage qui dépasse la maîtrise des règles de grammaire ou la pratique d'exercices structuraux. En effet, « *learning a second language involves*

*an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being and therefore has a significant impact on the social nature of the learner* » (Dörnyei, 2001, p. 15). Une telle description souligne la profondeur de l'impact que peut avoir l'apprentissage d'une LS et met en évidence le soutien qui doit être apporté à la stimulation à agir et à poursuivre. À cet égard, le rire et l'humour sont appréciés comme des outils capables de soutenir l'investissement nécessaire à la tâche, en raison notamment du plaisir qui en découle et de l'appréciation positive qui peut en résulter, deux facteurs qui consolident la confiance, maintiennent l'attitude et favorisent la réussite. L'humour peut jouer un rôle intéressant en établissant la distance humoristique de liberté entre la difficulté et l'individu, une façon d'évaluer l'écueil en le posant à l'extérieur de soi et de le ressaisir en faveur de l'apprentissage. Le rire et l'humour peuvent enfin servir à renforcer le sentiment de communauté des apprenants qui se retrouvent ensemble dans un apprentissage loin d'être facile. Il en résulte une force commune, temporaire et ponctuelle certes, qui ne renforce pas moins la poursuite du travail et soutient des attitudes qui pourraient défaillir, qu'elles soient individuelles ou de groupe. Finalement, il faut mentionner que les attitudes négatives peuvent engendrer des rires de valeur négative, suite à des moqueries méprisantes pour la langue seconde, ses locuteurs et sa culture. De même on pourrait rencontrer un humour sarcastique, pour les mêmes raisons, mais aussi comme signal de changement d'attitudes devant des difficultés. Il importe que l'enseignant soit vigilant à cet égard et qu'il voie à interpréter ces manifestations pour ce qu'elles révèlent véritablement.

### **8.3.1.2 L'âge et le sexe**

Les facteurs d'âge, de sexe, comme aussi ceux de classe sociale et d'appartenance ethnique ont tous été étudiés pour l'influence qu'on leur prête sur les attitudes et le niveau de compétence en LS. Ellis (1997) souligne toutefois que ces facteurs interagissent de façon complexe ce qui rend difficile de déterminer avec précision l'impact de chaque variable sur l'ALS. C'est particulièrement le cas pour l'âge.

L'intérêt de l'âge comme facteur social porte surtout sur la langue qui est parlée, apprise et employée par des individus de différents groupes d'âge. Les travaux de Chambers et Trudgill (1980, cités dans Ellis, 1997, p. 203) ont mis en évidence le fait que les jeunes locuteurs, surtout dans la tranche d'âge 10-19 ans soit le moment où il sont particulièrement sujets à la pression de leurs pairs, adoptent une langue non standard propre à leur groupe et reflétant l'identité qu'ils se donnent. Les locuteurs d'âge adulte moyen, qui ne font pas partie d'un réseau identitaire relié spécifiquement à l'âge, ne ressentent pas le besoin d'adhérer à une langue de clan. Par ailleurs, comme ils constituent la société adulte établie dans un sens large, ils utilisent une langue qui répond aux standards du courant dominant. Enfin, les locuteurs beaucoup plus âgés et donc de plus en plus dégagés d'un réseau d'appartenance étroit, reviennent à une langue non standard, c'est-à-dire une langue qui prend des

libertés par rapport aux standards dominants, bien que de façon moindre que les locuteurs adolescents, et surtout sans référence à un groupe d'appartenance.

Pour ce qui est du sexe, quelques considérations intéressantes ressortent même si cet aspect a fait l'objet de peu de recherches dans la discipline (Larsen-Freeman et Long, 1997; Bowden, Sanz et Stafford, 2005). Au nombre des points qui distinguent les hommes et les femmes dans l'apprentissage de la langue, il est reconnu que les femmes réussissent mieux que les hommes pour apprendre leur langue première (Larsen-Freeman et Long, 1997), surtout en ce qui a trait à une meilleure mémoire verbale et de meilleures habiletés lexicales soulignent Bowden, Sanz et Stafford (2005, p.113) qui rappellent ici les travaux de Kimura (1999), de Halpern (2000), et surtout ceux de Ullman (2004, 2002, 2005). Pour apprendre une langue seconde, les travaux montrent qu'elles réussissent mieux que les hommes, obtenant de meilleurs résultats dans l'ensemble et ce, à tous les niveaux scolaires selon Burstall (1975) et Boyle (1987) cités dans Ellis (1997). Elles ont notamment plus de facilité avec la phonologie (Dias-Campos, 2004, cité dans Bowden, Sanz et Stafford (2005, p.112), utilisent plus de stratégies soulignent encore Bowden, Sanz et Stafford (2005) qui rappellent ici les recherches de Politzer (1983) et celles de Ehrman et Oxford (1989) et y recourent plus fréquemment selon Oxford, Nyikos et Ehrman (1988). Elles font mieux que les hommes dans des tests de compréhension orale (Farhady, 1982, cité dans Larsen-Freeman et Long, 1997) et elles ont une attitude plus positive pour apprendre une LS. Ellis rappelle à cet égard que Burstall (1972) a montré que le taux d'abandon (13 ans et plus) chez les hommes est plus élevé et ce taux est également relevé par Kissau (2005). Enfin, les filles sont plus motivées à apprendre une LS, elles sont plus favorables aux locuteurs de LS (Gardner et Lambert, 1972; Spolsky, 1989, cités dans Ellis, 1997) et elles sont généralement moins anxieuses que les hommes (Matsuda et Gobel, 2004, cités dans Bowden, Sanz et Stafford, 2005).

Il semble que les femmes et les hommes n'approchent pas l'apprentissage de la LS de la même manière. Ellis rappelle à ce sujet l'étude de Gass et Veronis (1986) qui montre que les hommes utilisent plus fréquemment les occasions de parler et qu'ils produisent donc plus d'*output* que les femmes. Il est possible que ce comportement explique pourquoi ils ont plus de vocabulaire que les femmes comme le montrent les études de Boyle (1982, cité dans Ellis, 1997) qui y voit de plus nombreuses occasions de réemploi. Les femmes utilisent les occasions de parler pour recueillir plus d'*input*. Dans les travaux de Bacon (1992) et de Bacon et Finneman (1992) rapportés par Ellis (1997), des données suscitées lors de récits ou de conversation montrent que les hommes sont plus nombreux à déclarer avoir recours à la traduction alors que les femmes accordent plus d'importance à leur compréhension, qu'elles vérifient en « réfléchissant dans leur tête » avant de poursuivre l'échange. Ce type de recherche ne peut toutefois servir pour confirmer une pratique puisqu'il s'agit avant tout d'une idée ou perception que les apprenants se font de leur mode d'apprentissage.

Plusieurs études montrent que les femmes ont une meilleure attitude que les hommes devant l'apprentissage d'une langue seconde. Cet aspect est apparu de façon particulièrement claire dans l'étude de Kissau (2006) dont les sujets mâles (des garçons de neuvième année inscrits en *Core French* dans la région de Windsor, Ontario) considéraient qu'apprendre le français comme langue seconde ne convenait pas à l'image type du garçon. Un des professeurs impliqué dans cette enquête explique ce rejet de la façon suivante : « *There's still a lot of sexist thinking that a man doesn't learn languages. A man does math or engineering, or whatever, [...] Learning French is not perceived as a man's job.* » (p.415) Par conséquent, les résultats des travaux de Kissau ont montré ce qui suit :

*[t]he male students reported [...] less desire to learn French [...] put less effort to learn the language than their female counterparts. They reported being less integratively, instrumentally, and intrinsically oriented than their female classmates. [...]he male students perceive themselves to have less internal control over their results in the FSL classroom and have feelings of lower-efficacy.[...T]he boys set less frequent and specific goals than the girls, [...] they have more negative perceptions of the French language, [...] are encouraged less by peers, teachers, and parents to study French.*

L'explication proposée en 1997 semble encore tenir à l'effet que pour les femmes, la maîtrise d'une LS peut être considérée comme un outil d'avancement alors que pour les hommes, ce qui a été mentionné par des participantes de l'étude de Kissau (2005). Mais dans cette étude, ce sont les perceptions sociétales négatives qui semblent avoir raison des considérations positives. « *Why am I going to pursue something, if there is going to be some negative backlash?* » comme le mentionne un des sujets interrogés par Kissau(2005, p.416).

Parmi les autres points reliés au sexe en lien avec l'apprentissage d'une LS, les femmes sont, en général, plus portées vers le travail en collaboration, ce qui leur permet d'être plus habiles que les hommes dans les situations de mise en relation. Les études de Gass et Veronis (1986, citées dans Ellis, 1997 et Larsen-Freeman et Long, 1997) montrent que les hommes sont nettement plus dominants et hiérarchiques dans la conversation et qu'ils sont plus territoriaux dans leur identité que les femmes. Cette différence peut jouer en faveur de ces dernières qui pourraient être ainsi mieux servies pour faire face à l'instabilité identitaire présente lors de l'ALS. Parce ce qu'elles sont plus attentives, leur compréhension est plus solide, parce qu'elles sont plus sensibles, leur saisie de l'*input* est supérieure comme aussi leur faculté discriminatoire (Gass et Veronis, 1986, cité dans Larsen-Freeman et Long, 1997).

La dimension socioculturelle du rire et de l'humour a laissé paraître peu de différences fondées sur le sexe. Quelques différences étaient toutefois apparues lors du commentaire sur la dimension communicative. Les hommes avaient alors été identifiés comme de meilleurs fabricants de produits pour faire rire (des blagues ou des jeux de mots par exemple) alors que les femmes avaient été trouvées supérieures en ce qui a trait au fait même de rire. On peut alors supposer que les hommes qui apprennent une LS seront plus nombreux que les femmes à se lancer dans la production d'un

discours risible en LS, et que les femmes, seront plus portées à un rôle de réaction, c'est-à-dire à rire plutôt qu'à produire. Par ailleurs, les femmes qui sont plus sensibles que les hommes à la présence d'éléments nouveaux relèveront peut-être mieux l'inédit qui caractérise le discours humoristique ou risible. Le rejettent-elles par la suite comme elles rejettent les formes non standards? Le comprendront-elles mieux, elles qui sont plus fortes en compréhension, meilleures en discrimination, davantage portées à traiter l'*input* plus intensivement « dans leur tête »? Les hommes enfin seront-ils plus enclins à traduire l'humour et les blagues de la langue première à la langue seconde? Les femmes qui ont une attitude généralement plus positive envers l'ALS et les locuteurs de LS seront-elles plus ouvertes aux producteurs de rire dans la LS, plus touchées par l'utilisation d'un outil qui favorise le climat? Tout cela demeure de l'ordre de la spéculation jusqu'à ce que plus d'études se penchent sur ces questions.

### 8.3.1.3 La classe sociale et l'identité ethnique ou groupe d'appartenance

Il existe peu d'évidence que la classe sociale ait un impact significatif sur l'apprentissage même d'une langue seconde. On sait par ailleurs que l'appartenance à une classe sociale influence l'ajustement du discours en fonction d'une accommodation du sujet en convergence ou en divergence avec réalité extérieure. « *Convergence occurs when the speaker wants approval from people with similar beliefs, values, and attitudes. Divergence occurs when the speaker wants to assert distinctiveness from interlocutors from another social group* » (Siegel, 2003, p. 188). Il existe toutefois un lien entre la classe sociale et le rendement, les apprenants de langue seconde de la classe moyenne réussissant beaucoup mieux que ceux de la classe ouvrière ou de la classe socioéconomique la plus faible, qui affichent parfois une attitude moins favorable envers l'ALS. (Burstall, 1975, cité dans Ellis, 1997) Olshtain, Shohamy, Kemp et Chatow (1990) ont par ailleurs trouvé que les apprenants des classes sociales moins favorisées présentent des lacunes au niveau du *CALP*

(*Cognitive Academic Language Proficiency*)<sup>124</sup>, ce qui explique peut-être des différences d'aptitudes en ALS dans ces classes puisque les apprenants y ont du mal avec le travail sur la langue, c'est-à-dire quand celle-ci est traitée indépendamment du contexte (Skehan, 1990, cité dans Ellis, 1997). Quelques études ont montré en effet que les enfants de la classe moyenne réussissent bien à apprendre une LS quand l'attention est mise sur un apprentissage formel de la langue du fait que dans cette classe plus favorisée, l'habileté à traiter le matériau en indépendance du contexte est plus développée. Par ailleurs, si l'attention est mise sur les habiletés de communication, on ne trouve pas de différence entre les apprenants des différentes classes sociales. Il est toutefois important de noter que les

<sup>124</sup> Le *CALP* est un concept développé par Cummins (1981) qui désigne le type de compétence requis en langue seconde pour pouvoir s'engager dans l'étude théorique (*academic*) d'une langue seconde. On parle ici de la capacité de communiquer à l'aide de messages précis et explicites dans des tâches en contexte réduit ou à grande demande cognitive. (Ellis, 1997, p. 696)

différences ne sont pas inévitables. Dans le contexte enrichi d'immersion par exemple, Halobrov, Genesee et Lambert (1991, cités dans Ellis, 1997) rapportent que « *The working class and black students were able to benefit from second language experience as much as middle class and white students. In other words, the disadvantaged students were not disadvantaged when it came to second language learning* » (p. 206). Les chercheurs suggèrent comme explication que le programme d'immersion se concentre sur le développement des habiletés plus élémentaires de communication interpersonnelle (*BICS*).<sup>125</sup>

Ce n'est pas tant les classes socio-économiques elles-mêmes qui affectent l'apprentissage mais les expériences du monde offertes aux membres de celles-ci, comme le type de langage employé à la maison, la valeur accordée au développement de certaines habiletés, etc. Comme le soulignent Watson-Gegeo et Nielsen (2003), « *human being may come endowed with certain species-specific predispositions to learn language, but all cognitive development is constructed in and profoundly shaped by sociocultural contexts, whether they be home, community, or school* » (p. 162). La question centrale dans le cas des classes sociales se pose plus en terme de distance entre le milieu et ses caractéristiques et les attentes aux exigences reliées à l'ALS ou vis-à-vis de l'apprentissage tout court.

C'est également cette notion de distance qui est centrale quand on considère la question d'identité ethnique. Sentir avec conviction son appartenance à un groupe ethnique maintient les autres groupes ethniques à distance. Selon qu'on sent son groupe ethnique d'appartenance différent du groupe ethnique de la langue cible, voire d'un statut inférieur, aura un impact sur la langue apprise, plus spécifiquement sur la manière dont la langue sera en convergence ou en divergence par rapport à elle, si l'on considère la théorie d'accommodation sociale de Giles (1979, cité dans Larsen-Freeman et Long, 1997). De plus, le maintien et/ou la modulation à la hausse ou à la baisse de cette distance entre l'identité d'origine et celle de la langue cible affecteront les attitudes. Les études de Lambert (1974), Gardner et Lambert (1972) et Gardner (1985) sur le bilinguisme additif et soustractif, le semilinguisme et le monolinguisme montrent clairement le lien entre les attitudes, envers la culture d'origine et envers la culture, et l'apprentissage de la langue cible et celui de la langue première. Favorables, positives et ouvertes, ces attitudes affectent d'autant la compétence, le progrès, la persistance, surtout si le milieu facilite l'accueil des distances entre les locuteurs en langue première et les locuteurs natifs et porteurs de langue cible pour les premiers. Il est cependant intéressant pour nous de noter que, plus encore que les attitudes intergroupes et les identités du même ordre, c'est le facteur de satisfaction primaire, la joie ou le plaisir (*happiness*), qui pourrait être le plus important, surtout chez les apprenants plus jeunes (Okamura-Bichard, 1985, citée dans Ellis, 1997). Ce facteur

---

<sup>125</sup> Le *BICS* ou *Basic Interpersonal Communication Skills* est un concept développé par Cummins (1981) en même temps que le CALP. Ce concept met l'accent sur la communication en face à face, rattachée au contexte et donc moins exigeante sur le plan cognitif. (Ellis, 1997, p. 694)

pourrait alors expliquer des résultats négatifs dans l'apprentissage non pas en raison d'attitudes négatives mais parce que les jeunes apprenants étaient dans un état affectif négatif, qu'ils ne trouvaient aucun plaisir dans l'apprentissage par exemple.

Remarquons enfin que, selon Giles et Johnson (1981, cités dans Ellis, 1997), des membres d'un groupe ethnique peuvent, ou non, adopter des stratégies positives de distinction linguistique en parlant avec des membres de l'autre groupe. En effet, comme le suggèrent Giles et Ryan (1982, cités dans Ellis, 1997), « *speakers evaluate a situation and then decide whether to adopt status or solidarity and person-centered or group-centered strategies. In situations where people emphasize solidarity with their own in-group, linguistic divergence from the out-group is likely, whereas in situations where they are more concerned with status and are person-centered, convergence is likely* » (p. 210). Ellis (1997) souligne que pour Giles et ses associés, les attitudes ont une influence sur la nature de la communication interethnique qui se produit entre les membres des groupes et il rappelle à cet égard que « *successful L2 learning is held to occur when learners engage in frequent and long-term convergence.* » (p. 210) Il s'agit alors d'une sorte d'adoption d'une langue d'un autre groupe par un individu apprenant, en fonction des besoins qu'il se définit, de l'utilité qu'il y voit, de la motivation envers la maîtrise de la langue seconde, de l'intérêt qu'il a de garder sa langue première, de la vigueur ou non de son identification à la langue première, etc. La vraie question est alors l'état de ce que Giles et Byrne (1982) nomment la vitalité ethnolinguistique, qui soutient le groupe dans l'exposition de sa différence, surtout si le groupe jouit d'une assurance, d'un prestige et d'un pouvoir plus étroitement associés à cette identité distincte, à sa visibilité et, jusqu'à un certain point, à la taille de ce groupe. Pour Clément (1980), cette prise en main de la différence d'un groupe agira sur l'apprenant selon deux forces opposées : le désir d'intégration, et la peur de l'assimilation. Comment être avec l'autre sans se perdre soi-même? C'est la question que pose le modèle du contexte social qui fonctionne selon la nature de l'aménagement culturel des milieux, de l'uniculturalisme au multiculturalisme. Selon ce modèle, les forces décrites plus haut agissent entre elles et animent la valeur d'une première tranche de motivation qui en retour se traduit, dans un milieu uniculturel, en intensité d'investissement en faveur du développement de la compétence de communication. Toutefois, dans un milieu multiculturel, le processus est fonction selon Clément (1980, cité dans Siegel, 2003), d'une seconde tranche de motivation, associée cette fois à la confiance en soi :

*More specifically, the balance between integrativeness and fear of assimilation influences the frequency and pleasantness of interaction with L2 speakers, which affect the learners' confidence in their ability to use the L2. The level of this self-confidence then determines the degree of motivation to acquire the L2. (p. 188)*

La réalité de l'identité ethnolinguistique cache toujours des questions de statut, de pouvoir, de force, d'un groupe par rapport à un autre, dans le cadre d'une situation sociale aux possibilités limitées. Un individu qui appartient à un groupe en minorité et qui cherche du travail pour vivre, se

trouve placé devant un nombre restreint de choix. Cela met en évidence le besoin de prendre en compte la dimension sociohistorique et avec elle, des facteurs de pouvoir et de domination qui forment les autres facteurs pris en considération. Hall (1995, citée dans Siegel, 2003) rappelle que l'étude de l'apprentissage d'une LS doit prendre en considération des facteurs socioculturels et sociohistoriques d'autorité qui sont rattachés aux conventions d'usage d'une langue et très certainement aux ressources disponibles aux usagers et aux apprenants de langue seconde.

Le rire et l'humour dans le cas de l'appartenance à une classe sociale ou en fonction de l'existence d'une identité ethnique soulèvent la question du groupe de référence. Cette question se pose d'une double façon : soit le rire et l'humour sont manifestes pour marquer la différence entre les classes ou les identités ethniques et surtout démarquer un territoire de différence comme l'ont souligné Martineau (1972) et La Fave (1972), soit ils sont mis au service de la création de cette nouvelle identité qui sert l'ALS. Dans le premier cas, le rire et l'humour renforcent l'identité de départ mais écartent, voire stigmatisent le groupe extérieur, avec pour résultat une revitalisation ethnolinguistique certes, mais aussi une augmentation de l'insécurité dans le cas d'un groupe en minorité, une motivation intégrative faible, un manque de volonté de rechercher les situations de communication, sans lesquelles la compétence en LS stagne ou déperit. Dans le cas contraire, le rire et l'humour deviennent instruments d'intégration et de nivellement non pas de la différence elle-même mais de la rupture entre les groupes différents. Car c'est bien de niveler le sentiment de rupture qu'il s'agit puisque la différence ne peut être ignorée, ou mise à l'écart, sans risquer d'affaiblir la partie originale de l'identité. C'est cette double tâche qui est impartie aux responsables de la gestion des facteurs sociaux du contexte social, un niveau qui dépasse l'individu même dans sa dimension proprement sociale comme nous venons de le voir.

### **8.3.2 Les facteurs institutionnels**

Outre les facteurs individuels d'ordre social à prendre en considération dans l'ALS, il convient de situer l'apprenant de LS dans un cadre social plus large qui structure le milieu même d'apprentissage. Selon que l'apprentissage a lieu en milieu naturel ou en salle de classe met en évidence des différences en ce qui a trait à la langue de contact et à la manière dont celle-ci est apprise. Krashen (1983) distingue ici que le milieu naturel favorise l'acquisition, un processus largement inconscient et involontaire alors que le milieu institutionnel, plus formel, ouvre sur l'apprentissage, une démarche consciente et volontaire (Cuq, 2003). S'il est virtuellement impossible de cerner complètement la structure sociale de chacun des milieux naturels, il n'en est pas de même pour le milieu institutionnel puisqu'il s'agit pour une société de le définir entièrement, des lois qui gouvernent l'aménagement linguistique privilégié jusqu'aux régimes pédagogiques, un ensemble qui résulte et est construit en fonction de facteurs historiques et politiques. Le cas canadien est particulièrement éloquent à cet égard.

Le cadre social offert par le milieu canadien d'apprentissage de la langue seconde, l'anglais ou le français, en vertu du bilinguisme officiel marque et définit profondément la société canadienne. Cet aménagement dessert en effet plus que les institutions elles-mêmes, il joue un rôle important dans le milieu naturel de la société canadienne. Ce bilinguisme reconnaît que le Canada est issu de deux peuples fondateurs, pérennise ce fait historique dans ses institutions, jusque dans les systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux dans lesquels il soutient l'apprentissage de l'autre langue officielle. En retour, la société canadienne y trouve une partie de son identité, tout à côté du multiculturalisme que nous soulignerons plus loin.

### **8.3.2.1 L'aménagement linguistique canadien**

Le Canada est un pays officiellement bilingue depuis sa fondation en 1867. L'article 133 de la Loi constitutionnelle de 1867 a imposé, dès cette époque, l'usage du français et de l'anglais dans la rédaction des lois et des documents parlementaires, au Québec et au niveau des institutions fédérales canadiennes.<sup>126</sup> Cela ne signifie pas pour autant que toutes les provinces sont bilingues ou que tous les Canadiens sont bilingues, loin de là. Tous les Canadiens ont en principe accès à une formation dans l'une des langues officielles, et tous ont en principe accès dans ce contexte, à l'apprentissage de l'autre langue officielle. De plus, ils doivent démontrer une mesure de bilinguisme pour être nommé ou promu à une fonction de l'Administration fédérale (Fonction Publique du Canada), en fonction des exigences du poste. Pour devenir citoyen canadien, il faut faire la preuve d'une connaissance suffisante de l'une ou l'autre langue officielle, c'est-à-dire pouvoir « comprendre et parler suffisamment bien l'une ou l'autre de ces langues [le français ou l'anglais] pour pouvoir communiquer avec d'autres personnes. [De plus, il faut] passer un examen écrit ou, dans certaines circonstances, une entrevue. L'examen sert à déterminer si [le candidat parle] suffisamment bien l'anglais ou le français pour devenir citoyen canadien. »<sup>127</sup>

<sup>126</sup> Selon Woehrling (2005), « cet article impose l'usage du français et de l'anglais dans la rédaction des lois et documents parlementaires au Québec et au niveau des institutions fédérales canadiennes. En outre, il permet que l'anglais et le français soient utilisés, à volonté, dans les procédures écrites et dans les plaidoiries orales devant les tribunaux fédéraux et les tribunaux du Québec, ainsi que dans les débats du parlement fédéral et de la législature du Québec. » (p.262). Woehrling souligne également que « l'article 133 n'a pas été rendu applicable, en 1867, aux trois provinces anglophones existant à l'époque, si bien que leurs minorités francophones sont restées sans protection constitutionnelle. Cela s'explique par le rapport de force qui existait entre les francophones et les anglophones à l'échelle du Canada tout entier : les Canadiens anglais majoritaires se trouvaient en position de forcer le Québec à consentir certains droits à sa minorité anglophone; les Canadiens français minoritaires n'ont pas réussi à obtenir les mêmes garanties en faveur des minorités établies en dehors du Québec. Parmi les provinces admises dans la fédération après 1867, celles où les anglophones étaient majoritaires ne furent pas davantage assujetties au bilinguisme constitutionnel. Seul le Manitoba, créé en 1870, dont la population était composée à l'époque à peu près pour moitié de francophones et d'anglophones, se vit imposer des obligations équivalentes à celles de l'article 133. [...] Mais] en 1890, le Parlement manitobain adoptait une loi faisant de la langue anglaise la seule langue de la législation et de la justice dans cette province, sans qu'aucune mesure constitutionnelle soit prise pour redresser la situation. En 1982, le Nouveau-Brunswick a accepté de s'assujettir à des obligations constitutionnelles similaires à celles prévues dans l'article 133. » (p. 262)

<sup>127</sup> Selon le site Internet du ministère de l'Immigration du Canada [www.cic.gc.ca](http://www.cic.gc.ca) consulté le 28 mars 2006.

Or, la réalité du bilinguisme officiel canadien est loin d'être la norme si l'on se fie aux statistiques du recensement de 2001. Plus de la moitié des 30 millions de Canadiens, qui habitent une partie du pays où l'anglais domine, déclarent la langue anglaise comme première langue soit 17,3 millions, contre 6,7 millions qui déclarent le français, et 5,2 une langue non officielle. Vingt millions déclarent connaître seulement l'anglais, contre 4 millions seulement le français et seulement 5,2 millions qui déclarent connaître l'anglais et le français. Au Québec, la situation est renversée avec 5,7 millions des 7,1 millions de Québécois qui déclarent le français comme première langue et 557 000 pour qui c'est l'anglais. Dans cette province, seuls 50 060 déclarent les deux langues officielles. Cette prédominance de la langue officielle anglaise place les francophones en situation de minorité au Canada d'abord, ou les confine dans des enclaves floues comme dans les provinces du Manitoba, du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse, du sud-est et du nord de l'Ontario. Cette situation prédominante fait aussi en sorte que les nouveaux arrivants qui s'installent au Canada ont généralement l'anglais comme langue officielle déclarée, alors que l'inverse s'applique pour le Québec. Non seulement cette répartition linguistique du territoire isole de plus en plus les francophones hors Québec, elle écarte aussi les autres langues significatives du Canada et de son histoire comme c'est le cas des langues autochtones ou langues des Premières Nations. Se trouvent aussi désavantagées les langues autres que l'anglais et le français officiels.

Woehrling (2005) souligne que c'est là une pratique normale car outre le fait qu'un État ne pourrait fonctionner efficacement dans un grand nombre de langues, « les États craignent presque toujours que la reconnaissance de droits de nature linguistique ou culturelle aux immigrants n'ait pour effet de ralentir ou de contrecarrer leur intégration » (p.260). Ces langues des immigrants se voient, par le fait même, confinées dans un cercle réduit d'usage : la famille, le quartier s'il existe un tel espace occupé par un groupe ethnique spécifique, l'église et parfois des écoles séparées à vocation linguistique ou religieuse. Généralement, et parce que la maîtrise de l'une ou l'autre des langues officielles est une condition *sine qua non* d'intégration dans la société canadienne particulièrement dans le monde du travail, il se produit d'une génération à l'autre, une accommodation et éventuellement une assimilation des allophones en faveur de l'anglais au Canada, du français au Québec. Cette accommodation et surtout l'assimilation sont assurées par la scolarisation qui soutient le perfectionnement de la langue d'entrée pour l'immigrant, en plus de voir à l'apprentissage de l'autre langue officielle. Or, en raison de la répartition géographique des anglophones et des francophones, la société canadienne est plutôt ou anglophone ou francophone selon la langue parlée de la majorité sur place. C'est d'ailleurs l'existence de cette majorité d'usagers de l'une ou l'autre langue qui met en place des facteurs qui soutiennent le développement de la compétence dans la nouvelle langue de l'immigrant (anglais ou français). C'est aussi la réalité linguistique de la majorité en place qui explique les difficultés d'apprentissage de la seconde des langues officielles en influençant les facteurs importants pour qu'il y ait acquisition. Ces facteurs, comme le rappelle Ellis

(1997), sont : « *the degree of contact that takes place between learners and the target language speakers, how useful it is for an individual learner to make the effort to learn the L2* » (p. 218).

Edwards (1977, cité dans Ellis, 1997) suggère également ceci :

*long-term retention of linguistic and communicative competence is a function of successful prior learning, opportunity to use the skills acquired, and interest in using them [...] In Ottawa, French-speaking learners of English maintained their English language skills whereas English-speaking learners of French tended to lose their French.* (p. 218)

Des recherches plus récentes aident à identifier de façon encore plus précise les facteurs sociaux impliquées dans le succès de l'ALS, synonyme ici de compétence communicative<sup>128</sup> dans la langue seconde. Pierce (1995) a mis de l'avant le concept « d'investissement » un concept repris de Bourdieu (1982) de la langue comme capital culturel (*capital symbolique* dira Bourdieu dans *Ce que parler veut dire*) pour saisir le lien complexe, sur le *marché linguistique dominant*, entre le pouvoir, l'identité et l'investissement dans l'acquisition de la langue seconde. Siegel (2003) résume l'impact du concept d'investissement :

*According to this concept, learners will invest effort in using and acquiring the L2 because of the returns they receive in resources such as friendship and education, as well as material gains. However, since learners have complex social identities and a variety of desires, the nature of their investment will always be changing. [...] This investment is not a fixed individual attribute. In addition, when learners interact in the L2, they are continually renegotiating their own social identity. Therefore, investing in the L2 also involves investing in one's own constantly changing social identity.* (p. 191)

Siegel (2003) rappelle aussi la contribution de McKay et Wong (1996) qui ont ajouté aux travaux de Pierce le concept de perspective contextualiste (*contextualist perspective*) soit « *a perspective which highlights the interrelationships between discourse and power in the social context of SLA* » (p. 192). Siegal (1996, cité dans Siegel, 2003) fait quant à elle la démonstration que la construction concomitante de l'identité et de la compétence sociolinguistique dans le cadre d'interactions conversationnelles est reliée aux facteurs suivants :

*Learners' conceptions of [...] self and [...] position in society, [...] their views of the L2 language and culture, the constraints and resources in interaction which affect SLA, and the views of both the learner and the L2 society regarding sociolinguistic competence.* ( p. 192)

Ces études ont le mérite de préciser des facteurs mais surtout de mettre en évidence la place occupée par l'identité même de l'apprenant, qui relève de plus d'une appartenance, surtout dans le cas de l'immigrant au Canada qui en est parfois à sa troisième, quatrième ou même cinquième langue. La question d'identité se pose aussi chez l'apprenant au départ unilingue qui n'a peut-être jamais pensé

<sup>128</sup> Cuq (2003) rappelle que la compétence communicative a été définie par Hymes comme « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (p. 48). La compétence communicative se double donc d'une compétence socioculturelle appropriée aux yeux des membres d'un groupe.

avoir à faire la connaissance de cette seconde identité qui se révèle à lui. Cette bi ou multi identité créée par définition un milieu intérieur mouvant qui alimente au gré des contextes, voire des situations, le corps linguistique opérant alors, soit sous la gouverne de la langue première, soit en faveur de la langue seconde. C'est ce qui permet de mieux comprendre comme le souligne Siegel (2003) des phénomènes comme l'interlangue, la fossilisation voire une compétence en langue seconde supérieure à celle des locuteurs natifs. Or tous ces aspects sociaux, s'ils se trouvent dans les contextes naturels, sont particulièrement présents et surtout visibles dans le milieu de la salle de classe. Une salle de classe est en effet un milieu artificiel et contraint dans l'espace et le temps, ce qui en fait un milieu plus transparent qui expose les aspects sociaux de la situation. C'est aussi un milieu qui les influence et les configure du fait qu'il est défini en fonction des politiques officielles, des cursus, des curriculum, des programmes officiels, des objectifs de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, des séquençages, des préparations, des interventions et des réflexions didactiques et de l'évaluation d'une part, adaptés ou tenant compte des apprenants, de leur identité, de leur personnalité, de leurs styles d'apprentissage, de leurs besoins, d'autre part. La salle de classe de langue canadienne illustre bien l'impact de cet amalgame.

### **8.3.2.2 La salle de classe de langue**

L'école et la salle de classe constituent le passage social obligé de transmission dans une société donnée. De ce fait, le milieu scolaire est perméable aux valeurs d'une société puisque, comme le souligne Galisson (1991, dans Legendre, 1993), « le milieu social définit le système de valeurs qui gouverne l'école et représente le macrocosme naturel auquel les sujets en formation aspirent »

(p. 853). Ainsi, non seulement les espaces, les activités sociales et individuelles, les moyens de communication, les rythmes et les processus mais aussi le temps dont disposent les étudiants et les professeurs pour discuter, expliquer, penser, analyser et réfléchir sont fonction des valeurs d'une société, et les programmes de l'école deviennent des outils qui les respectent et qui donnent aux élèves ce dont ils ont besoin pour fonctionner en bons citoyens dans un pays donné. Cette situation illustre bien l'impact des différents facteurs découlant du contexte social comme le souligne Stern (1987) dans l'adaptation qu'il fait des catégories de Spoky (1974) et de Mackey (1970) de l'inventaire des facteurs contextuels en jeu dans l'enseignement de la langue. Selon cette adaptation, les facteurs en jeu dans le contexte d'une éducation bilingue sont d'ordre linguistique, socioculturel, historique, politique, géographique, économique, technologique et éducatif. De plus, il faut concevoir que, à la manière des poupées russes les unes dans les autres, l'AELS se situe dans des environnements familiaux et de voisinages, fussent-ils locaux et régionaux, mais aussi, de nos jours, mondiaux, globaux et internationaux. Ces environnements, scolaires et individuels, se combinent pour favoriser, soutenir ou contraindre l'apprentissage d'une langue seconde.

La prise en compte de l'ensemble de ces facteurs, ou de quelques-uns d'entre eux, revient à un certain nombre d'intervenants : dans l'immédiat de la classe, l'enseignant qui doit comprendre le milieu où s'inscrit son enseignement pour mieux adapter son intervention aux élèves. Dans la vision d'ensemble, les décideurs politiques sont responsables de toute impulsion fondamentale. C'est ainsi que le bilinguisme officiel de la société canadienne, multiculturelle et dispersée sur un territoire majoritairement peuplé par des anglophones, donnera naissance à des aménagements scolaires originaux et soucieux de répondre aux défis posés dans ce contexte. Les régimes pédagogiques retenus d'immersion et de français de base (*Core French*) illustrent bien le souci d'offrir des programmes d'apprentissage de la langue seconde qui tiennent compte du contexte macrosociologique. Comme le souligne Brumfit (1991, cité dans Tudor, 2001), « [*macro-sociological*] factors mediated through the views of students, their parents, administrators, politicians and others will necessarily influence any teaching. It is only with this context that matters of the nature of language and the nature of language learning become important » (p.19). Non seulement les étudiants et les professeurs s'amènent-ils en classe avec leurs perceptions et leurs attentes, celles-ci sont nourries par celles des parents et des décideurs. Le tout engendre une dynamique éducative qui influence non seulement la salle de classe, mais retombe sur le contexte macrosocial, à partir de l'évaluation du succès et de la pertinence, ou non, du régime pédagogique et de ses impacts sur l'identité même des participants, mais aussi sur cette même évaluation. Les régimes d'immersion et du français de base, y compris la forme hybride du français intensif, sont des exemples d'initiatives canadiennes développées pour servir le projet politique du bilinguisme officiel d'une part, mais ils illustrent aussi, suite à leur évaluation, les ajustements que leur application en contexte a nécessités, notamment en ce qui a trait au programme hybride du français intensif.

Comme l'éducation au Canada relève de l'autorité provinciale, la formation dans la langue seconde est directement liée aux considérations et aux visions des décideurs provinciaux et territoriaux. En consultant les données et les statistiques compilées par l'organisme indépendant *Canadian Parents for French (CPF)*<sup>129</sup>, on constate que les programmes d'instruction de l'autre langue officielle sont actuellement optionnels dans trois provinces et deux territoires -Manitoba, Saskatchewan, Alberta, Territoires du nord-ouest, Nunavut- et obligatoire, à un niveau ou l'autre de la séquence scolaire et pour des durées variables, dans huit provinces et un territoire -Île du Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Québec, Ontario, Colombie-Britannique, Yukon. Partout cependant, des programmes sont offerts en immersion (sauf au Nunavut) et en français de base. Au total, 1 917 832 élèves sont inscrits dans l'un ou l'autre programmes de langue seconde, dont 296 428 en immersion et 1 621 404 dans les autres régimes de base. L'Ontario est la province qui compte le plus grand nombre d'inscrits, soit 894 971 élèves en programme de français de base et

---

<sup>129</sup> [www.cpf.ca](http://www.cpf.ca), site consulté le 30 mars 2006

114 792 en immersion. Les nombres sont fréquemment un facteur dans la décision des conseils scolaires et éventuellement des gouvernements, de financer l'un ou l'autre des programmes de langue seconde. C'est un facteur d'autant plus important dans le cas où cet enseignement serait optionnel. Les parents jouent donc un rôle clé de lobbyistes dans ce cas. Sont également importants les résultats des régimes eux-mêmes sur l'ALS. Considérons brièvement à cet égard les deux grandes formules en place au Canada.

La plus connue des expériences canadiennes en matière d'enseignement de la langue seconde est sans contredit l'immersion. Ce type de programme est né pour répondre à deux types de situation. Née officiellement en 1965, l'immersion allait fournir un meilleur environnement à des enfants anglophones montréalais dont les parents jugeaient que l'enseignement du français ainsi qu'il était dispensé était insuffisant pour favoriser leur insertion à la communauté francophone. Or ce régime était déjà souhaité à Toronto en 1962 pour compenser les effets de l'absence de contact avec le milieu francophone. L'immersion est un régime pédagogique dans lequel les élèves suivent un programme régulier plus ou moins entièrement enseigné dans la langue seconde<sup>130</sup>. Son implantation s'est développée de façon spectaculaire en Ontario et dans d'autres provinces canadiennes<sup>131</sup>. Le plus grand succès que l'on perçoit avec l'immersion, c'est qu'il plonge les apprenants dans un environnement pédagogique qui se rapproche, dans la mesure du possible, d'un milieu naturel, « *where learners are surrounded by L2 for many hours a day, encounter varied, unselective and random input, encounter different native speakers, and have to use the L2 for a variety of real-life purposes (getting information, getting meaning across). Furthermore, learners are rarely corrected* » (Johnson et Johnson, 1998, p.47). Cette immersion compense donc pour l'environnement social canadien généralement anglophone en créant une enclave significative et quasi naturelle dans la langue seconde.

Les résultats de l'immersion sont intéressants mais non entièrement satisfaisants. Comme le souligne Germain (1993), le rendement académique ne semble pas moindre en raison de la langue d'instruction, pas plus que l'immersion n'affecte le niveau de développement de la langue première. Pour ce qui est des habiletés spécifiquement en langue seconde, une distinction doit être faite entre celles qui portent sur la réception ou la compréhension et celles qui sont liées à l'expression. Les habiletés passives (compréhension) bénéficient plus significativement du régime d'immersion que

<sup>130</sup> L'immersion peut être précoce ou longue (de la maternelle à la 8<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année), moyenne (de la 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année) ou bien partielle (quelques matières seulement). Le pourcentage des cours donnés en français diminue progressivement et ne dépasse souvent pas 50% dans les années du secondaire. (Cuq, 2003, p. 126)

<sup>131</sup> Germain fait le point suivant sur la population qui fréquente l'immersion : « Il est cependant à noter que les classes d'immersion en français ne s'adressent, de fait, qu'à environ 10% des élèves canadiens étudiants une L2 dans les écoles publiques, la très grande majorité étant soumise au régime du 'français de base' (variant 20 à 50 minutes de français par jour) [...] Il faut dire que, jusqu'ici, les classes d'immersion ont surtout attiré des élèves « plus favorisés que la moyenne sur les plans intellectuels et socio-économiques » (Calvé, 1991, cité dans Germain, 1993, p. 313).

celles qui assurent la production orale et écrite.<sup>132</sup> Ces réserves n'affectent cependant pas significativement la popularité des programmes d'immersion pour lesquels, encore en 2005, des parents font la queue pour inscrire leurs enfants comme le souligne J. Shea, président de CFP (Rapport CPF, 2005), malgré une baisse constatée ces dernières années. Les principales difficultés des programmes d'immersion ne sont pas nécessairement reliées aux résultats parfois controversés. Ainsi, CFP pointe du doigt les facteurs suivants : « l'engagement des ressources par les provinces, la disponibilité de professeurs en FLS, la disponibilité du transport, l'engagement des compétences scolaires aux programmes de langue seconde et les influences politiques » (Rapport CPF 2005, p. 25).

Comme le populaire programme n'est pas disponible partout pour des raisons surtout financières et démographiques (nombre insuffisant d'élèves) l'instruction de la langue seconde se fait à partir des programmes dits « de base » ou « *Core* ». Dans un programme de base, la langue seconde est enseignée comme une matière durant une période/classe quotidienne ou plusieurs périodes chaque semaine. Existe aussi le *Extended Core French* dont la particularité consiste à combiner l'enseignement de la LS comme matière à l'enseignement d'une matière en LS. Le Français de base est la formule la plus répandue pour l'enseignement de la langue seconde. Compte tenu des limites de temps qui frappe un programme de type *Core*, il est apparu que cette formule se devait d'être encadrée de façon à appuyer l'apprentissage sur des valeurs éducatives précises et une formulation claire d'objectifs en ce sens. C'est ainsi qu'est né le « curriculum multidimensionnel » de Stern et LeBlanc (1993) qui ont cru que la sélection et la gradation des éléments auraient intérêt à être pensés en termes de quatre syllabi intégrés : langue, culture, communicatif, et formation langagière générale (LeBlanc, 1989, 1990, cité dans Germain, 1993). Les quatre syllabi doivent être intégrés de façon à former un tout cohérent, dont le point central est une approche expérientielle centrée sur le message plutôt que sur la forme langagière, bien adaptée à une conception communicative de la langue. Les bases communicatives sur lesquelles est fondé le curriculum multidimensionnel semblent toutefois mal servies par le temps consacré aux programmes *Core* régulier et *extended* pour lesquels on remarque « une déperdition scolaire extrêmement élevée (85 à 95 pourcent) et le manque d'efficacité pour produire des étudiants effectivement bilingues » (Rapport CPF, 2005). Parmi les étudiants interrogés dans le cadre du dernier rapport de *CPF*, on signale que « presque la moitié de ceux qui ont

---

<sup>132</sup> Nous renvoyons le lecteur aux remarques critiques de Germain (1993) pour une synthèse courte à ce sujet. Brièvement, Germain déclare que « la qualité de la langue laisse à désirer [...] qu'elle est une sorte de 'classolecte' ou dialecte propre à la classe de langue en contexte d'immersion [...] que le français des élèves d'immersion est radicalement différent de celui de leurs pairs francophones [...] qu'il s'agit d'une langue artificielle vidée de toute sa pertinence culturelle. » Germain souligne en effet que « tout le milieu socioculturel dans lequel vivent les élèves des classes d'immersion est de langue et de culture anglaise : seule la salle de classe tente de créer un milieu ambiant [...] de culture française, celle-ci étant représentée par l'enseignant. Dans les corridors de l'école, en cour de récréation, tout ne se déroule qu'en langue anglaise. » Ce à quoi nous ajoutons « sauf si des moyens coercitifs sont employés. » Germain rappelle donc le commentaire de Calvé à l'effet que les étudiants d'immersion, non seulement ne perdent pas leur identité socioculturelle, mais demeurent « relativement imperméables à celle du groupe francophone » (p. 319). Il faut enfin noter que l'intégration de la langue et des contenus pose problème pour certains enfants et ajoute à la pression des maîtres qui, pour couvrir le « programme, » négligent les objectifs reliés à la langue. (Netten et Germain, 2005)

terminé les programmes de Français de base au secondaire se disaient incapables de comprendre le français oral » (p. 41). Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que des enseignants aient conçu des programmes d'enseignement du Français de base alternatifs qui mettent en application des techniques d'immersion française efficaces. C'est le cas du programme hybride du Français intensif conçu et implanté au Canada par Netten et Germain, deux chercheurs dans le domaine de l'AELS. Des prototypes de ce programme ont été développés, évalués et mis en place à Terre-Neuve et au Labrador de 1998 à 2001.<sup>133</sup> Les changements proposés impliquent une réorganisation du curriculum de façon à ménager le temps minimal requis pour une période intensive exclusivement consacrée à l'ALS. Cette intensification ne porte tous ses fruits que si elle est livrée à l'aide d'une pédagogie dite de « *highly effective teaching* » définie ainsi : [*using*] *strategies which focus on language use (modeling, using and correcting) in spontaneous communication throughout the lesson, without previous practise of vocabulary or forms* » (Germain et Netten, 2005, cité dans Netten et Germain, 2005, p. 198).

Les résultats de l'application du programme de français intensif sont impressionnants, notamment en ce qui a trait à l'augmentation d'une production orale compétente. Germain et Netten attribuent les meilleurs résultats à l'emploi efficace des stratégies d'enseignement de communication efficace. Les premières applications et études ont été menées dans des classes de niveau élémentaire et début intermédiaire (4<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année). Dans un contexte d'application à une population plus âgée, même si l'enseignant utilise des stratégies efficaces, il y a lieu de penser que les apprenants et leur personnalité auront un impact plus important et direct sur le programme notamment dans l'investissement personnel qu'ils voudront bien y mettre. Dans de telles conditions, la classe de français intensif devient un milieu social « intensif » où les apprenants expriment leurs préoccupations, exposent leurs problèmes, partagent leurs différences, notamment dans le cas d'étudiants immigrants ou d'origines ethniques autres

Disons pour conclure cette section que les facteurs institutionnels qui forment la réalité canadienne ont clairement influencé la classe de langue seconde canadienne. Non seulement la réalité historique du Canada vis-à-vis la présence initiale de deux langues et de deux cultures est inscrite

---

<sup>133</sup> Netten et Germain (2005) exposent à l'appui du programme de français intensif cinq leçons qui fondent l'efficacité remarquée de ce régime. Les voici :

- *Core French in the early grades is not an effective way to develop the ability to communicate spontaneously.*
- *FLS programs of less than 250 hours of intensive instruction in the elementary grades are not capable of enabling students in these grades to reach a level of spontaneous communication.*
- *Explicit knowledge is not necessary in order to be able to communicate spontaneously; implicit competence is.*
- *Making a distinction between accuracy-knowledge and accuracy-skills essential in order to have a better understanding of oral language learning in the classroom, thus improving communicative language pedagogy.*
- *Teaching strategies focussing on language use are essential in order for learners in the elementary grades to develop spontaneous communication in the L2.* (p. 202)

dans l'identité canadienne, elle investit le système éducatif qui a alors la mission de former tous les jeunes Canadiens à l'autre langue officielle et à les exposer à la culture francophone ou anglophone. Pour y arriver, les régimes pédagogiques opèrent dans des classes de langue seconde particulièrement ouvertes à l'expression naturelle et spontanée certes, en ayant grandement recours à des mises en situations, des simulations globales, des jeux de rôles, des travaux collectifs, des contacts avec les médias de communication comme la télévision, la radio et Internet pour stimuler cette communication authentique. Dans de telles conditions, il ne sera pas surprenant de rencontrer le rire et l'humour en classe de langue, un peu comme on rencontre le rire et l'humour dans n'importe quelle situation dans la vie de tous les jours. Le rire et l'humour y seront présents parce qu'on n'interdit pas leur présence et ces manifestations épouseront donc la forme et la place qu'ils occupent dans une société : très présents comme nous l'avons montré dans la section sur leur institutionnalisation, ils seront présents en classe de langue. On les y invitera même pour illustrer des pans culturels des sociétés anglophone et francophone. Par ailleurs, ils seront présents comme signaux aussi de la difficulté que peut poser le défi de communiquer significativement dans l'autre langue. C'est d'ailleurs pour cette dernière raison qu'on aura recours au rire et à l'humour comme stratégie compensatoire d'un milieu où règnent l'instabilité et l'inconfort auxquelles donnent lieu la précarité des moyens linguistiques disponibles et les risques pris dans la négociation du sens. C'est du moins la vertu que le sens commun accorde au rire et à l'humour dans le contexte de l'apprentissage de la communication en langue seconde. Enfin, le fait d'offrir des activités communicatives qui comportent une dimension comique ou humoristique permet d'ajouter une valeur de plaisir et d'amusement, qui peut ici aussi, faire oublier la frustration souvent présente dans cet apprentissage, tout en desservant la motivation de poursuivre malgré tout, dans un climat généralement perçu comme plaisant, détendu, agréable, voire énergisant grâce au rire et à l'humour. Il est alors du devoir du didacticien-pédagogue de voir au maintien de l'esprit d'ouverture nécessaire à l'apprentissage ainsi qu'à la tolérance et au respect valorisés dans la société canadienne multiculturelle et ouverte à l'autre. Il est également de son mandat de former l'esprit critique des étudiants, même vis-à-vis des productions socialement acceptées comme le rire et l'humour en toute liberté, afin d'assurer que l'apprentissage se fasse en fonction des valeurs chères à l'identité canadienne qui, outre le bilinguisme, se réclame d'un multiculturalisme ouvert et accueillant de la diversité. Cette seconde caractéristique canadienne doit donc être prise en considération.

### **8.3.3 Les facteurs culturels**

Comme nous venons de l'exposer, la salle de classe, y compris la classe de langue, est une réalité socialement définie. Cette réalité est influencée par les systèmes de croyances et les normes de comportement de la société dans laquelle elle s'inscrit (Tudor, 2001). C'est ce qui en définit la dimension culturelle. Or, comme le souligne Cuq (2003), les langues sont de part en part marquées par ces systèmes et ces normes, ce qui fait de celles-ci des produits et des représentations d'une

culture en particulier. Il ne s'agit pas ici de nous arrêter à la culture cultivée ou grande culture (littérature, arts, connaissances encyclopédiques) mais bien de considérer l'ensemble intériorisé par chacun de certains savoir-être ou façons d'aborder, de juger et de pratiquer des actes selon des points de vue émanant d'une insertion dans un milieu donné. Comme le précise Porquier (1989),

c'est la manière dont on voit le monde, dont on organise le réel, dont on classe les choses et les hommes, c'est la manière dont on se caractérise [comme] individu ou comme[...] collectivité, et cette caractérisation n'est sans doute pas la même pour l'intéressé(e) que pour les autres qui le regardent. Nos systèmes de classement sont fonction de nos appartenances (sociales, historiques, familiales, religieuses, politiques, etc.) c'est-à-dire d'abord de tout ce qui ne dépend pas de nous (âge et sexe). (p. 13)

Oxford (1996) reprend la métaphore de Hall et Hall (1990) de l'iceberg culturel pour indiquer que plusieurs aspects de la culture, croyances, perceptions, valeurs, sont sous la surface consciente. D'autres, comme la tenue vestimentaire, les habitudes de télévision, de lecture et de loisirs, sont du domaine de l'inconscient. Et pour Oxford (1996), « *the less conscious cultural aspects often influence how people learn languages* » (p. x). La culture se traduit donc autant dans des manifestations et des produits qu'elle est une canalisation interne d'être au monde. Il en est de même dans le cas de l'apprentissage où la culture marque des façons d'apprendre et d'évaluer. Elle se traduit aussi dans la façon d'aborder l'autre, c'est-à-dire pour une société, de situer son identité et celle de l'autre, ce qui est particulièrement marquant dans le cas où plus d'une culture cohabite. Enfin, une culture est aussi un ensemble de façons qu'a une société d'aborder la réalité y compris dans le rire et l'humour. Le tout expose les facteurs culturels qui jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde.

### 8.3.3.1 La culture et l'apprentissage

Quelques-unes des dimensions les plus marquées par la culture quand on considère l'apprentissage sont, selon Yang (1992, cité dans Oxford, 1996) les styles et les stratégies spécifiques d'apprentissage et les pratiques d'évaluation des apprentissages. Sans être le facteur déterminant dans ces domaines, le fait d'appartenir à une culture autre, asiatique, arabe ou nord-américaine, influence le type d'actions posées par un apprenant pour apprendre. Oxford (1996) donne quelques exemples :

*Because of Hispanics' global and field dependent style preference, many Hispanic ESL/EFL students choose learning strategies such as predicting, inferring, avoiding details, working with others rather than alone and basing judgments on personal relationship rather than logic. In contrast, many Japanese ESL/EFL students reflectively use analytic strategies aimed at precision and accuracy, search for small details, work alone, and base judgments more on logic than on personal interactions.* (p. xi)

Dans une classe de langue, des différences culturelles nécessiteront l'emploi d'approches différentes pour apprendre la langue, surtout si le développement de l'autonomie est un des objectifs recherchés. La culture, à cet égard, est à prendre en considération comme les différences de sexe et d'âge. Il faut également se souvenir que la culture marque profondément des attitudes précises

comme le sens de l'autorité, les croyances face à la difficulté d'apprendre une langue, les idées sur l'importance du texte et du travail auquel il peut donner lieu (mémorisation par exemple), la perception de la valeur de l'expression personnelle, la créativité, etc. Oxford rappelle enfin que la culture est un point non négligeable quand arrive le temps de l'évaluation des apprentissages. En classe de langue où l'expression est capitale, il est ainsi possible que des apprenants, en raison de leur bagage culturel, se sentent intimidés par des techniques de pratiques ouvertes et publiques de la langue comme le travail à voix haute, les exposés devant les grands groupes, et qu'ils leur préfèrent des techniques plus discrètes et devant des groupes réduits. Il ne s'agit pas de faire ici l'inventaire des circonstances dans lesquelles des différences culturelles peuvent advenir mais d'y être sensible. La société canadienne qui valorise la différence culturelle a donc la responsabilité d'offrir dans les régimes pédagogiques qu'elle promeut cette ouverture à la culture de l'autre.

Le contexte du bilinguisme canadien est particulièrement fondé sur cette exposition de la richesse qui loge dans chacune des cultures d'expression, à commencer par ses cultures fondatrices de langue anglaise et de langue française. Les activités qui sont choisies pour apprendre l'autre langue, les manuels et autres supports didactiques sont tous des composantes et des alliés de cette façon d'exposer et d'apprécier la différence et sa richesse. Il ne s'agit pas ici d'acculturation, mais bien d'accéder au plus grand nombre possible de ces différences dans une valorisation de celles-ci et non un jugement réprobateur. L'acculturation serait plutôt réservée à la partie du régime pédagogique qui se charge de l'intégration des nouveaux arrivants. En classe de langue seconde, la place de l'acculturation doit porter sur des valeurs canadiennes plus englobantes comme l'accueil et le respect de l'autre. La classe de langue est donc un foyer d'activité intense de transformation et d'élargissement des points de vue plutôt que le théâtre d'une transmission pure et simple de contenus culturels. De façon plus pratique, cette prise de conscience de la culture se développe à partir de la conscience de la dimension sociolinguistique de la langue et en parallèle avec celle-ci, par l'analyse comparative par exemple des champs sémantiques des deux langues et de leur relation avec les significations culturelles (Byram, 1992, p. 180). Il existe dans la linguistique même de la langue des pratiques d'énonciations et des pragmatiques dont l'apprenant doit être informé, comme il existe aussi des phénomènes extralinguistiques manifestement de nature culturelle comme la gestualité, la mimique, l'expression corporelle, la posture qui exposent des différences de culture dans la proxémique, la kinésique. De même certains types de communication comme celles qui se font au téléphone et par Internet ont des modes d'emplois qui relèvent de la culture. Ce sont là autant de manifestations de la différence et, à défaut d'en comprendre le sens culturel profond, il faut au moins y être sensibilisé comme apprenant de langue comme le souligne Porquier (1989). Pour y arriver, il importe de réfléchir non seulement sur les différences de l'autre mais sur le concept même d'altérité.

### 8.3.3.2 L'altérité

La question d'altérité se pose pour toute société qui comprend plus d'un groupe ethnique, et habituellement par conséquent, plus d'une langue maternelle (Byram, 1992). Elle se pose non seulement parce que cette société compte en ses rangs plus d'une culture mais parce que le fait de porter dans sa réalité cette multi culturalité l'oblige à redéfinir sa propre identité. L'autre n'est plus un autre éloigné mais il est un autre avec moi, un autre dans ma réalité, quelqu'un de différent qui oblige une redéfinition de mon identité. Cette inquiétude sera d'autant plus réelle que la société qui accueille l'autre est homogène et relativement imperméable à ce qui peut arriver de l'extérieur. Pour le cas canadien, cette altérité fait partie de l'histoire du Canada, ce qui ne signifie pas pour autant que le Canada a entièrement résolu le défi que pose à une identité nationale le fait qu'elle soit bicéphale (anglaise et française). Les aspirations d'indépendance du Québec, voire de l'Alberta et de Terre-Neuve laissent supposer qu'il y a, là encore, des zones d'instabilité dans l'identité de ce pays qui compte aussi un très grand nombre de citoyens d'origines ethniques diverses. Dans ces conditions, il peut être intéressant d'appliquer le concept de « vitalité ethnolinguistique » de Clément (1986) à la perception de l'état de vitalité des langues premières et secondes de ces groupes de citoyens allophones, l'idée étant que plus une langue jouit d'une vitalité forte, plus elle sera imperméable à une forme ou l'autre d'intégration. Dans ce sens, les groupes les plus en minorité et en isolement dans un milieu culturel et linguistique de la majorité sont les plus susceptibles de choisir l'intégration qui facilitera leur survie et leur assurera un développement et une prospérité. Il existe peut-être un pendant culturel de cette vitalité ethnolinguistique, soit une vitalité culturelle. Dans le cas où un groupe aurait la conviction de la vitalité de sa culture, il est moins sensible ou porté à s'intégrer à la culture dominante. C'est sans doute ce qui anime les mouvements en faveur du maintien des cultures d'origine, un mouvement dont le multiculturalisme canadien fait ardemment la promotion. Il n'est plus question ici d'avoir peur de l'autre qui menace son identité mais d'être convaincu que son identité culturelle est si forte qu'elle trouve sa niche et s'épanouit.

### 8.3.3.3 Le rire, l'humour et la culture

Outre le fait que le rire et l'humour sont des produits culturels au même titre que la tenue vestimentaire ou les habitudes de vacances, ils sont aussi des manifestations construites pour exprimer des perceptions, des points de vue, des critiques sur tout discours, valeur et pratique d'une société. Il s'agit en effet de cette liberté qui est prise par le rire vis-à-vis la réalité. Le fait que la société canadienne soit particulièrement friande de rire et d'humour met en scène une société qui accorde une valeur certaine au rire et à l'humour. Dans le cadre d'une classe de langue seconde, le rire et l'humour deviennent des ambassadeurs de société, des caractéristiques de celle-ci. Dans le cadre d'un contexte éducatif, il s'agit outre l'étude des particularités discursives du rire et surtout de l'humour d'exposer une façon de vivre ou d'aborder la vie pour tout un groupe. S'agit-il alors dans ce

rire et cet humour de montrer des individus du groupe de cette culture comme des individus dont l'une des caractéristiques est de se distancer des revers et de l'amertume de leur vie et de leur société comme le souligne Royot (1996). La culture de l'une ou l'autre sociétés anglophone et francophone est-elle en train d'apprendre à ses membres comment « rester détendu tout en contemplant le monde comme un spectacle et ainsi survivre au triomphe du superficiel et à l'apothéose de l'inculte? » (Royot, 1996, p. 264) Le professeur de langue doit être conscient de cette facette plus subtile du rire et de l'humour dans une société et une culture. Il doit voir dans le fait de retenir le rire et l'humour comme instruments didactiques plus que des moyens agréables de pratiquer la langue : il s'agit de l'exposition à une caractéristique de société. Dans le cas où le rire et l'humour sont présentés à l'autre culture, l'anglophone ou la francophone, la distance culturelle n'est pas si grande puisque le rire et l'humour caractérisent l'ensemble de la société nord-américaine, mais dans le cas où le rire et l'humour sont présentés à des cultures issues de l'altérité, c'est-à-dire à ceux qui sont d'abord autres que nord-américains, il devient nécessaire de faire preuve de doigté, le rire et l'humour étant fortement marqués par la culture continentale dans laquelle ils s'inscrivent.

#### 8.4 Conclusion

La dimension socioculturelle du rire et de l'humour est incontournable du fait que le rire et l'humour sont produits en un temps, en un lieu et en un milieu déterminés. Les conditions sociales et culturelles servent autant à comprendre le rire et l'humour que ceux-ci peuvent les éclairer. Ainsi, le mode de fonctionnement d'un groupe naturel ou constitué et l'organisation des échanges dans une unité sociale enchâssent le rire et l'humour dans les valeurs, les normes et les comportements du groupe en fonction des principes d'affiliation, d'appartenance et de référence qui le gouvernent. Ces principes motivent des choix sur la manière de se représenter le monde et l'Autre et cette appréciation se répercute sur le rire et l'humour désormais posés comme phénomènes « idioculturels ».

La place, la valeur et le rôle ainsi accordés au rire et à l'humour soutiennent l'identité du groupe auquel on s'identifie, le groupe de référence, et agissent sur son esprit et sa dynamique. Par la même occasion, l'autre, c'est-à-dire celui qui ne fait pas partie du même groupe, s'en trouve d'autant précisé, non seulement comme différent et distinct du groupe et de soi, mais apprécié selon un jugement de valeur à partir des critères du groupe référence. Le groupe de référence joue donc autant sur l'impression du risible ou de l'humoristique, que sur la perception même de leur cible. Ces choix et ces mises en regard s'appliquent également au rôle social de ceux qui s'emploient à faire rire dans un groupe de référence et marquent leurs productions risibles ou humoristiques de la même façon. En général, l'humoriste du groupe est considéré comme un avantage pour le groupe et on l'y apprécie pour sa contribution positive et créative. L'humoriste reconnaît par ailleurs le pouvoir qu'il détient et il admet un penchant pour briller, occuper l'avant-scène voire être admiré. Il doit par ailleurs savoir

adapter son type d'humour ou d'interventions risibles aux goûts du public qui montre généralement des préférences pour les clowneries même si c'est le sarcasme qui l'impressionne le plus.

Par ailleurs, le fait de produire des blagues, de faire rire ou de placer une pointe d'humour comporte l'avantage de protéger le producteur d'une appréciation négative voire un rejet puisque le propos risible, humoristique est un outil indirect d'expression et un agent indirect d'action. Par contre, le rire lui-même influence le climat d'une situation en agissant comme rassembleur et agent convivial dans un groupe même s'il est toujours une forme, anodine ou explicite, d'exprimer une liberté envers le déroulement anticipé d'une situation, un délestage à l'endroit d'une ligne de pensée, une distance devant une situation difficile.

L'importance de la vague actuelle d'institutionnalisation du rire et de l'humour dans la société nord-américaine pose avec pertinence des questions sur le rire et l'humour comme mode de vie ou façon socialement acceptable voire recherchée d'aborder la réalité. Le fait que le rire ou l'humour soient très visibles dans cette société a généré un discours critique sur l'installation voire l'intronisation du rire ou de l'humour, à partir des caractéristiques sociales et culturelles. Une société se révèle elle-même par le rire et l'humour qu'elle produit, ou promet comme c'est le cas présentement. C'est ainsi qu'on peut expliquer la présence du rire dans la société actuelle comme un outil volontaire et thérapeutique pour soulager des pressions intenses de la vie moderne, un rire conscient de ses effets suffisamment puissants pour accepter de transformer le rieur spontané séculaire en utilisateur exercé et volontaire du rire par yoga ou participation régulière à des séances de *Laughing Club*. On peut aussi considérer le rire et l'humour comme des distorsions de sens en faveur d'une désubstantialisation et d'une banalisation de la vie, des manifestations narcissiques et hédonistes de non-engagement et de superficialité vis-à-vis de la réalité. Chaque discours interprète la même réalité : une société intensément favorable au rire et à l'humour, et pour le moment sans grand esprit critique, en l'état actuel de leur popularité.

Si tout milieu qui compte du rire et de l'humour en ses rangs sert de référence pour comprendre le rire et l'humour et être lui-même compris, il en va ainsi de l'éducation en général et de la salle de classe de langue seconde en particulier qui accueillerait ou solliciterait le rire et l'humour. Pour comprendre ce dernier milieu, une nuance intéressante s'ajoute dans le fait qu'il se situe dans le cadre d'une société multiculturelle et officiellement bilingue. Une telle société se donne à comprendre comme un lieu naturel important de mises en référence et elle augmente d'autant son potentiel d'être un terrain fertile de rire et d'humour. Le rire et l'humour dans ces conditions se voient offrir des possibilités riches d'interprétations. En institutionnalisant deux langues officielles, dont chacune est porteuse de culture, en appuyant son peuplement passé et actuel sur l'accueil de citoyens de toutes provenances culturelles, le Canada se présente comme un milieu important d'accommodation, d'assimilation, d'acculturation, de sensibilisation et de conscientisation. Ces processus d'accès à une

réalité et à une culture affectent l'individu en fonction de sa perception ou saisie de la culture autre mais dans laquelle il vit. Le Canada se pose donc comme un territoire d'expression d'attitudes des uns envers les autres et le rire et l'humour qui y prennent place sont culturels et identitaires, exposant l'identité de chacun et l'accueillant en fonction des attitudes individuelles ou des valeurs véhiculées par le groupe ethnique ou groupe de référence.

Le bilinguisme officiel du Canada accorde une légitimité à l'usage courant de l'une ou l'autre des deux langues fondatrices et reconnaît comme une valeur canadienne, voire une nécessité, la connaissance de l'autre langue. Or la réalité du vaste territoire canadien fait en sorte que la majorité de celui-ci est peuplé par des anglophones sauf au Québec, territoire historiquement et officiellement francophone. Cette répartition entraîne une difficulté de mise en contact entre les cultures et les locuteurs natifs des langues officielles. Pour niveler cet écart qui compromettrait sérieusement un apprentissage efficace et l'atteinte d'une réelle compétence dans la seconde langue officielle, les décideurs canadiens ont mis en place des régimes pédagogiques novateurs pour apprendre la langue seconde qui compensent les écarts, sans toutefois les combler complètement. Que ce soit dans un programme d'immersion, de Français de base ou de Français intensif, la salle de classe de langue ou la salle de classe tout court se tourne vers une pédagogie de la communication expérientielle qui expose les apprenants à une réalité la plus naturelle d'usage. Dans ce contexte, on favorise les activités d'apprentissage dans lesquelles l'information s'élabore, s'échange et se négocie. Le Canada mise sur ces aménagements communicatifs pour desservir efficacement le bilinguisme qui le définit comme pays. Ces aménagements communicatifs et expérientiels servent également les Canadiens dans l'aptitude apprise, développée et enseignée d'inscrire correctement leurs actes de paroles en LS dans une situation, mais en toute considération et prise en compte de l'interaction ambiante, la pertinence situationnelle et culturelle, l'esprit de coopération à communiquer. Ces aspects socialement marqués interviennent dans la livraison de tout message, mais leur inscription en LS renforce une approche d'échange, de flexibilité et d'ouverture à l'autre. À cette façon de faire s'ajoute une composante culturelle qui varie en fonction de l'exposition à la culture. Les fréquentations et les pratiques culturelles encouragent une forme d'appropriation de la culture qui cesse alors d'être un pur exposé d'objectivités aléatoires. Ces consommations culturelles sont abordées de façon individuelle ou elles font l'objet d'une exposition dans le cadre de la formation à l'école ou autre structure d'enseignement, à partir d'une conscientisation et d'une sensibilisation qui mettent en oeuvre les processus d'accommodation, d'assimilation voire dans certain cas, d'acculturation qui marquent l'apprenant et son identité.

Du fait que le milieu scolaire soit perméable aux valeurs d'une société, ce qui se passe en salle de classe réfléchit les valeurs d'une société, que ce soit le temps mis à la disposition des étudiants et des professeurs pour discuter, expliquer, penser, analyser et réfléchir ou les programmes

qui deviennent des outils qui respectent ces valeurs et fournissent aux élèves ce dont ils ont besoin pour fonctionner en bons citoyens dans un pays donné. Les facteurs en jeu dans l'enseignement de la langue dans un contexte d'éducation bilingue sont d'ordre linguistique, socioculturel, historique, politique, géographique, économique, technologique et éducatif et ils sont tributaires des environnements familiaux et de voisinages, mais aussi, de nos jours, globaux et internationaux. Outre les facteurs sociaux en présence dans la salle de classe, il importe de considérer les facteurs culturels reliés à l'acte même d'apprendre et à tout ce qui touche la salle de classe, à commencer par le statut des acteurs dans une situation pédagogique, les styles d'apprentissage, le genre de tâche pour y parvenir, le contact même d'apprentissage. Ces environnements, scolaires, culturels et individuels, se combinent dans l'apprentissage d'une langue seconde et une juste prise en compte est nécessaire pour favoriser l'atteinte des objectifs alors que pas en tenir compte risque de le compromettre. Les facteurs institutionnels qui forment la réalité canadienne ont clairement influencé la classe de langue seconde canadienne et les régimes pédagogiques de Français immersion, de Français de base et de Français intensif mettent de l'avant l'expression naturelle et spontanée. Les approches actuelles d'enseignement de la langue seconde accordent une place importante aux travaux communicatifs et aux matériaux authentiques ce qui favorise l'échange et la mise en contact culturelle avec les médias de communication comme la télévision, la radio et Internet pour stimuler cette communication authentique. Dans de telles conditions, il ne sera pas surprenant de rencontrer le rire et l'humour en classe de langue, comme dans la vie de tous les jours où ils ne sont frappés d'aucun interdit.

Le rire et l'humour de la salle de classe seront donc comparables à ceux qui ont cours dans la société, et dans le cas canadien, ils risquent d'être très présents en raison de leur institutionnalisation, y compris dans la salle de classe de langue où ils illustreront des pans culturels des sociétés anglophone et francophone au même titre que la tenue vestimentaire ou les habitudes de vacances. Ce sont donc des manifestations construites pour exprimer des perceptions, des points de vue, des critiques sur tout discours, valeur et pratique d'une société. Dans le cadre d'une classe de langue seconde, le rire et l'humour deviennent des ambassadeurs de société, des caractéristiques de celle-ci, une façon culturelle de vivre ou d'aborder la vie pour tout un groupe. La question qui se pose alors est de savoir si ce rire et cet humour sont le reflet d'une culture qui cherche à se distancer des revers et de l'amertume de leur vie et de leur société ou est-elle en train d'apprendre comment « rester détendue tout en contemplant le monde comme un spectacle et ainsi survivre au triomphe du superficiel et à l'apothéose de l'inculte? » (Royot, 1996, p. 264) Le professeur de langue doit être conscient de cette facette plus subtile du rire et de l'humour dans une société et une culture et voir dans le fait de retenir le rire et l'humour comme instruments didactiques plus que des moyens agréables de pratiquer la langue. Le rire et l'humour mettent au grand jour parfois plus que le plaisir de rire comme certains l'interprètent, d'où un nécessaire doigté et le devoir du praticien de voir au maintien de l'esprit d'ouverture, de tolérance et de respect nécessaire dans le cadre d'un apprentissage parfois difficile

mais institutionnalisé de l'une des deux langues officielles canadiennes. Dans ce contexte social et culturel, c'est au praticien que revient le mandat et le devoir de former l'esprit critique des apprenants, même vis-à-vis des productions socialement acceptées comme le rire et l'humour, afin d'assurer que l'apprentissage se fasse en fonction des valeurs canadiennes qui, outre le bilinguisme, se fondent sur un multiculturalisme ouvert et accueillant de la diversité. Tout cela implique non seulement de saisir l'autre mais de se saisir soi-même dans son propre groupe de référence. Le rire et l'humour dans une classe de langue seconde sont autant d'occasions d'apprécier l'identité culturelle et sociale de l'autre qu'ils exposent celle de soi, et dans les deux cas, des valeurs et des choix.

#### **8.4.1 Les énoncés**

Les énoncés qui se posent suite à la présentation de la dimension socioculturelle du rire et de l'humour et de leur application à la dimension socioculturelle de l'AELS sont les suivants :

##### **8.4.1.1 Les énoncés socioculturels généraux**

1. Le rire et l'humour sont produits dans un temps, en un lieu et en un milieu déterminés.
2. Le rire et l'humour sont enchâssés dans les valeurs, les normes, les comportements et l'organisation d'un groupe.
3. Le rire et l'humour soutiennent l'identité d'un groupe et sa dynamique.
4. Le groupe de référence peut utiliser le rire pour se distinguer d'un autre groupe.
5. L'humoriste du groupe est un avantage pour le groupe, pour autant qu'il adapte ses interventions risibles ou humoristiques à son auditoire.
6. En général, le public préfère les clowneries, même si le sarcasme l'impressionne plus.
7. Le producteur de rire ou d'humour se protège contre une impression négative en invoquant le rire comme excuse.
8. Le rire est une forme de liberté prise par rapport à une situation, une façon de penser ou de faire.
9. Le rire et l'humour à propos de l'autre implique une évaluation de sa propre identité et/ou de l'identité du groupe de référence.
10. L'humour est une distance prise par rapport à une situation sociale difficile.
11. Le rire est institutionnalisé dans la société nord-américaine.
12. Une société se révèle elle-même par le rire et l'humour qu'elle produit ou promeut.

13. La présence du rire dans la société actuelle s'explique selon que l'on considère que le rire est un moyen de soulager des pressions de la vie moderne ou une manifestation narcissique et hédoniste de non-engagement et de superficialité vis-à-vis de la réalité.

#### 8.4.1.2 Les énoncés socioculturels en AELS

1. Le milieu social multiculturel et bilingue canadien se définit comme un lieu ouvert à l'expression des différences, y compris dans le rire et l'humour.
2. L'ALS s'enracine dans des environnements familiaux, scolaires et sociaux, au niveau local, national et international. Ces environnements se combinent pour favoriser, soutenir ou contraindre l'apprentissage d'une LS. Ils sont aussi un milieu de résonance de ce qui autorise le rire et l'humour.
3. L'apprentissage est une pratique culturelle qui affecte les styles et les stratégies employés pour apprendre, les pratiques d'évaluation, la façon d'aborder l'Autre et la réalité, y compris le rire et l'humour dans un contexte d'apprentissage.
4. Apprendre une langue seconde, c'est être sensible à l'Autre et à sa culture. L'humour et le rire font partie de la culture.
5. Apprendre une langue seconde affecte la nature sociale de l'apprenant: altération de son image, adoption de nouveaux comportements sociaux et culturels, utilisation de nouvelles façons de faire et d'être, etc. Cette situation peut générer de l'inconfort et le porter à rire.
6. L'appartenance à un groupe ethnique ou de référence met les autres groupes à distance ce qui affecte la convergence par rapport à la langue et à la culture cibles. La solidarité avec son groupe accentue la divergence. La solidarité avec un individu accentue la convergence. La réussite de l'ALS dépend d'une convergence fréquente et à long terme.
7. La vitalité ethnolinguistique d'un groupe par la manifestation de sa différence agit sur l'apprenant selon deux forces opposées : le désir d'intégration et la peur de l'assimilation.
8. En LS, le rire et l'humour inspirés d'une peur de l'assimilation peuvent renforcer l'identité de départ et écarter le groupe extérieur. Il s'ensuit une revitalisation ethnolinguistique, mais aussi un affaiblissement de la motivation intégrative et un fléchissement de la volonté de rechercher les situations de communication.
9. En LS, le rire et l'humour inspirés d'un désir d'intégration peuvent servir de pont entre les groupes culturels ou groupes de référence.
10. Pour des apprenants de LS, le rire et l'humour peuvent servir à renforcer le sentiment de communauté d'apprentissage. Cette force commune encourage la poursuite du travail et soutient les attitudes individuelles ou de groupe.
11. Dans un contexte d'ALS, des attitudes négatives, individuelles ou de groupe, peuvent provoquer des rires méprisants pour la langue, ses locuteurs et sa culture.

12. Les femmes et les hommes n'apprennent pas une LS de la même manière. Les femmes ont une attitude plus positive envers l'ALS et ses locuteurs. Plus attentives, elles discriminent mieux. Elles préfèrent travailler en groupe, sollicitent plus d'input et le traitent mieux. Plus sensibles à la nouveauté, elles écartent cependant les formes non standards. Les hommes produisent plus d'output, traduisent plus, sont dominants et hiérarchiques dans la conversation et moins flexibles dans leur identité.
13. En LS, les hommes peuvent être plus audacieux dans la production d'un discours risible ou humoristique et les femmes, plus sujettes à rire qu'à produire ce type de discours. Elles peuvent mieux capter la nouveauté et l'inédit du risible ou humoristique, mais peuvent l'écarter parce qu'il est non standard.
14. Le matériel humoristique et risible expose fréquemment les clichés culturels d'un groupe ou d'une société. En langue seconde, cette prise de conscience peut sensibiliser et rapprocher les différences comme elle peut les exacerber et éloigner l'apprenant.
15. En interagissant dans leur LS, les apprenants renégocient leur identité sociale. Rire dans ce contexte peut vouloir dire rire de soi.
16. En langue seconde, une plaisanterie qui reflète les usages sociaux est généralement considérée comme une détente sociale autorisée et agréable.
17. La satisfaction primaire, le plaisir, est un facteur plus significatif dans l'ALS que les attitudes intergroupes et les questions d'identité.
18. L'humour comme forme culturelle oblige l'apprenant à travailler sur ce qui fait rire, à comparer les disparités, à se construire une représentation de la différence.
19. Les régimes pédagogiques des classes de LS favorisent l'expression naturelle et spontanée à l'aide d'activités communicatives, ce qui peut conduire, naturellement, à rire et à faire de l'humour.
20. Pour enseigner la LS, on a fréquemment recours aux médias où le rire et l'humour sont très présents.

## **Chapitre neuf**

### **Analyses et interprétations des questionnaires**

Pour apprécier la résonance des savoirs sur le rire, l'humour et leur transposition en éducation générale et en ALS, nous avons développé et administré deux questionnaires d'enquête auprès d'une population volontaire de praticiens en enseignement de langue seconde. Les questionnaires ont été déposés dans les documents d'appoint (Annexe 2 et Annexe 3).

Rappelons la question générale qui a guidé l'enquête : Que peuvent nous apprendre dans le contexte d'aujourd'hui des praticiens de l'enseignement sur l'utilisation du rire et de l'humour en salle de classe, particulièrement en langue seconde? Les résultats et les interprétations sont présentés en suivant l'ordre des quatre parties du premier questionnaire (Q1) soit : 1) *Vous et votre sens de l'humour et du rire*; 2) *L'humour et le rire dans une situation d'apprentissage générale*; 3) *L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère*; 4) *L'humour et le rire dans la société*. Le deuxième questionnaire (Q2) comportait des questions ouvertes, toutes formulées à partir de résultats du premier, et invitait des commentaires libres sur certains points saillants. Les données mettent en évidence des points de vue concrets et l'interprétation que nous en faisons à la lumière des énoncés expose quelques rapports avec les savoirs théoriques par dimension, autant sur le rire et l'humour que sur leur application pour apprendre une langue seconde.

Dans l'exposé qui suit, nous commençons par l'analyse des fréquences simples du premier questionnaire, que nous avons regroupées en sous-ensembles pour faciliter la lecture. Nous complétons la compilation des données du premier questionnaire par une brève discussion. Ensuite, nous abordons les données du second questionnaire et présentons des données choisies parmi les réponses de cette deuxième cueillette, soit celles qui portent selon nous sur les questions les plus pertinentes. La présentation des résultats du deuxième questionnaire accorde une attention particulière au ton du discours des répondants, notre objectif à cet égard étant non seulement de relater leurs explications mais de mettre en évidence les assises des interprétations du terrain, notamment des expériences personnelles et professionnelles ou de simples savoirs d'intuition. Nous concluons la présentation de chacune des quatre parties par une courte discussion exploratoire, à la lumière des données du premier questionnaire, des explications du deuxième questionnaire et des savoirs théoriques sur le rire et l'humour et leur présence et utilisation dans le contexte d'ALS. Nous commençons par une brève présentation des répondants.

#### **9.1 Les répondants**

Dans le groupe des 80 répondants, il y avait plus de femmes que d'hommes, comme c'est le cas généralement en éducation. Le groupe était composé à 77.5% de femmes et à 22.5% d'hommes. Deux-tiers des répondants (67%) se trouvaient dans le groupe d'âge de 44 ans et plus, dont 21% dans celui de 55 ans et plus. La majorité d'entre eux (60%) ont déclaré le français

comme langue maternelle, 26% l'anglais et 16%, une autre langue maternelle. Presque tous (96%) parlaient une langue seconde, et 60% parlaient une troisième langue. Quarante et un pourcent avaient toujours vécu au Canada et plus du quart (29%) avaient vécu dans plus de deux pays. En ce qui concerne leur niveau d'éducation, 34% des répondants détenaient un doctorat, 33% une maîtrise et 32% un baccalauréat. Le tiers des répondants ont déclaré la didactique des langues (DLS) comme spécialisation, 29% l'éducation, et 19% la linguistique. Tous les répondants (100%) avaient de l'expérience en enseignement, 90% depuis plus de cinq ans et pour 80%, dans un statut de travail à temps plein. Il est à noter qu'au moment de l'enquête, 80 % enseignaient effectivement une langue seconde ou étrangère, et presque tous (95%), avaient enseigné une langue seconde ou étrangère, à des cycles pour adultes, soit l'université (50%), le collège (11%) et spécifiquement auprès des adultes (26%). Pour le reste, 46% avaient l'expérience du secondaire et 23% du primaire. Il est à noter que les répondants pouvaient cocher plus d'un groupe de public, ce qui ajoute une impression quant aux données qui porteront spécifiquement sur des publics en particulier. Enfin, quarante-cinq pourcent des répondants interviennent ou étaient déjà intervenus dans un programme de formation à l'enseignement. Cette donnée qui expose une sensibilité pédagogique supplémentaire, la sensibilité du formateur de formateurs, chez plus de la moitié des répondants est intéressante mais de façon globale seulement. Nous ne l'avons pas utilisée dans les analyses du questionnaire.

Les répondants du second questionnaire étaient au nombre de douze. De ce nombre, trois étaient des hommes (25%) et neuf, des femmes (75%). Le quart des répondants (25%) se retrouvait dans le groupe des moins de 44 ans et 75%, dans celui des 44 et plus. À la question qui demandait de spécifier le domaine d'enseignement, 83.3% ont répondu la langue seconde, 8.3% l'enseignement général et un répondant (8.3%) a mentionné les deux. Les deux-tiers (66.6%) intervenaient à l'université, 25%, au secondaire, 41.6%, auprès des adultes et 8.3%, au primaire. Le total du compte dépasse ici 100%, cinq répondants ayant déclaré des populations multiples. Pour ce qui est du plus haut diplôme reçu, 41,5% détenait un doctorat, 25%, une maîtrise et 33.3%, un baccalauréat. Enfin, la langue maternelle des répondants était le français pour 58,3% d'entre eux, l'anglais pour 33.3% et une autre langue pour un répondant (8.3%). Il est par ailleurs intéressant de noter que deux répondants de langue maternelle française ont choisi de répondre en anglais au questionnaire, ce qui rend plus fragile toute interprétation qui prendrait la langue comme point d'analyse.

## **9.2 Les résultats de la partie « Vous et votre sens de l'humour et du rire »**

Cette première partie de l'enquête visait à mettre en évidence non seulement la perception des répondants sur le sens qu'ils donnaient à chacun des termes humour et rire mais aussi les indices qui appuient cette perception, les comportements et les thèmes qu'on peut y associer ainsi que quelques retombées générales à attendre de l'humour et du rire. Suite à la présentation des

analyses des fréquences simples, nous présenterons les résultats des analyses statistiques de différences entre des variables socio-démographiques (sexe, langue, âge) avec des tests « t ». Il est cependant important d'éclairer avant toute chose la distinction que font les répondants entre le rire et l'humour.

### 9.2.1 Distinction entre l'humour et le rire

Pour mettre en évidence la capacité de distinction entre le rire et l'humour, nous avons posé dans la partie « Vous et votre sens de l'humour et du rire » deux questions visant à définir l'humour (Q#31) et le rire (Q#45). Chacune offrait une série d'énoncés éclectiques à associer avec l'humour et le rire, de façon à ce que le répondant, par la valeur accordée, donne corps à sa propre conception de l'humour et du rire et partant, rende évident l'état de sa façon de distinguer les deux concepts. Par un effet de boucle entre les questions et les valeurs accordées aux énoncés, les analyses ont montré que les répondants ne font pas clairement la différence entre l'humour et le rire en Q#31 ou le rire et l'humour en Q#45. Les résultats de cette analyse ont été déposés dans l'annexe 4.

Les analyses de fréquences simples sur les aspects en lien avec l'humour en Q#31 indiquent que 78% des répondants associent l'humour à ce qui fait rire et 69%, à ce qui fait sourire. Presque les deux tiers (65%) relient l'humour au plaisir (défini explicitement comme « fun »), le même nombre à une manière plaisante de voir la vie et à peine moins (63%) qui rattachent l'humour à une attitude positive devant les difficultés. Pour plus de la moitié (56%), l'humour entretient un lien direct avec une opération intellectuelle, pour 47%, avec une satisfaction affective et à peine moins, avec un bien-être physique. Si les énoncés à mettre au compte des caractéristiques de l'humour sont ce qui fait sourire, une manière plaisante de voir la vie, une attitude positive devant les difficultés et une opération intellectuelle, une majorité de répondants ajoutent à ces liens des aspects qui tiennent plus du rire que de l'humour. Par exemple, plus de la moitié (52%) rapprochent l'humour de l'ironie, 39% de ce qui fait rire de façon incontrôlable, un peu plus du tiers au ridicule et 32%, au sarcasme.

Le même genre de question se retrouve en Q#45 sur le rire cette fois. Dans l'ordre décroissant, plus de quatre-vingt-dix pourcent des répondants l'associent à ce qui est humoristique, 90% au comique, les deux tiers avec la joie, soixante pourcent à une manière de voir la vie. Cinquante-sept pourcent y voient une attitude positive devant les difficultés, plus de la moitié établissent un lien avec la spontanéité et 52% mentionnent la détente ou le plaisir. L'élément de réaction incontrôlable est retenu par moins de la moitié, le bien-être physique et une satisfaction d'ordre affectif par 40%, et le même pourcentage fait un rapprochement avec le dérisoire. Un tiers rapporte la moquerie et le quart, la satisfaction de soi. Quinze pourcent rapprochent rire et mépris.

Les réponses montrent que le rire est plus immédiatement perçu par son association au comique et à ce qui est humoristique, deux des traits les plus fréquemment mentionnés pour préciser la nature du rire. Par ailleurs, le fait que la très grande majorité des répondants relie le rire à ce qui est humoristique et l'humour au « fun » ou au rire incontrôlable, et que seule une petite partie du groupe relève les caractéristiques physiques et physiologiques essentielles (contrôle et bienfaits physiques du rire) montre l'existence d'une zone de confusion. Cette zone grise ressemble, en l'état, à la confusion précédemment rencontrée, et soulignée, dans les écrits scientifiques recensés. Par conséquent, le manque de clarté dans la capacité de distinguer le rire de l'humour rend plus fragiles et moins fiables les commentaires recueillis. Par ailleurs cette confusion de départ peut aider à comprendre des contradictions, expliquer des curiosités dans le reste des données.

### **9.2.2 Différences entre le sens de l'humour et le sens du rire**

Comme l'indique l'intitulé de la première partie, il s'agit de mettre en évidence la perception qu'ont les répondants de leur sens de l'humour d'une part et de leur sens du rire d'autre part. Pour organiser les données recueillies, nous les avons regroupées en deux sous-ensembles : le premier (Q#14 à Q#44, sauf Q#21 et Q#23) porte sur le fait d'avoir ou non le sens de l'humour (SH), ses comportements découlant, ses effets dans certaines situations ainsi que les caractéristiques d'un humour efficace et l'image projetée à l'usage. Le second sous-ensemble (Q#44 à Q#48) se rapporte au rire, soit la discrimination à partir de motifs et de comportements relevés lors du rire, quelques sujets déclencheurs possibles, la fréquentation des lieux de sa mise en vedette, télévision, théâtre, films ou autres.

### **9.2.3 Le sens de l'humour**

Trois quarts des répondants (77%) déclarent avoir un bon ou un excellent sens de l'humour (SH), et presque tous (98%) identifient le rire comme indice de cet attribut. Du petit nombre de ceux qui s'en déclarent dépourvus (11%), la plupart (9 répondants sur 11) disent le regretter et sept répondants sur dix admettent faire des efforts pour en avoir un peu plus. Par ailleurs, ceux qui s'identifient comme dépourvus de SH n'associent pas cette défaillance avec le fait de ne pas rire beaucoup, ou d'être quelqu'un de particulièrement « sérieux », ou de ne pas aimer taquiner les autres pas plus qu'ils ne voient dans le rire une perte de temps. Ils se perçoivent plutôt peu habiles avec les blagues et les jeux de mots et ne se considèrent pas comme naturellement « boute-en-train » dans un groupe. D'autre part, les trois quarts de ceux qui se déclarent dotés de SH croient que leur entourage corrobore cet attribut, que c'est une caractéristique désirable et plaisante. Pour le peu qu'ils sont, ceux qui se déclarent dépourvus du SH expliquent qu'il s'agit d'une forme de communication (avec laquelle il est possible de spéculer qu'ils ne sont pas à l'aise) ou d'un rôle à jouer dans un groupe (spéculation encore ici pour avancer qu'eux ne jouent pas ce rôle ou ne savent pas le jouer peut-être). On note enfin que,

comme ceux qui déclarent avoir un SH, ceux qui s'en déclarent dépourvus reconnaissent que leur entourage perçoit chez eux cette caractéristique.

Comme tout trait de personnalité, avoir un SH s'apprécie à des comportements précis et entraîne des répercussions. Les comportements précis que nous avons considérés sont l'appréciation affective d'être dans une situation humoristique, la pratique de la narration de blagues, l'esquisse de gestes humoristiques et l'invention de jeux de mots et de blagues. Moins de 10% des répondants apprécient se retrouver dans une situation humoristique, 32% font des gestes humoristiques et 34% considèrent qu'ils peuvent bien raconter une blague. Or, la situation paraît renversée quand il est question d'inventer des blagues : 60% s'en déclarent capables contre 37% pour l'invention de jeux de mots et 32% pour produire des gestes humoristiques. Ces résultats montrent qu'il semble plus facile d'inventer des blagues, c'est-à-dire de contrôler une situation, que d'en être possiblement « le clou » d'une part, et qu'il existe un enjeu communicatif spécifique, une habileté, dans l'énonciation de blague, voire une habileté cognitive dans l'invention d'un jeu de mot ou même d'un geste humoristique.

Quant aux répercussions, 100% des répondants croient que l'humour réduit l'anxiété, à peine moins (97%), qu'il favorise les bonnes relations et 82%, qu'il facilite la transmission de l'information. Un peu plus de la moitié pensent qu'il est possible grâce au discours humoristique d'avoir un effet positif sur certains problèmes sociaux de différence ethnique, de pauvreté, de sexisme, etc. Pour la très grande majorité (90%), avoir le sens de l'humour facilite l'ajustement aux événements de la vie, qu'on fasse de l'humour seul ou en compagnie, 98% étant convaincus qu'on peut avoir des moments d'humour en solitaire. Les retombées d'avoir un sens de l'humour sont généralement avantageuses pour les répondants. Par ailleurs, l'humour n'est ni toujours innocent, ni toujours acceptable. Ainsi, pour presque trois quarts des répondants (72,5%), l'humour sert à camoufler des fautes, peut être trop présent (72%), parfois même dangereux selon le contexte (86%). Certains moments ne se prêtent pas à l'humour, comme lors de funérailles, de maladie, de douleur, de handicaps ou autres catastrophes et tragédies, pour des raisons humaines évidentes mais aussi sociales et culturelles. C'est le cas de situations qui comportent des rapports d'autorité, de famille, de groupe ou de situation sociale particulière. Des répondants relèvent à cet égard le rire lorsque des supérieurs sont impliqués, certaines situations familiales, mais aussi le « rire durant une séance de bingo » ou simplement « rire quand on parle de moi ». Les dangers ou conséquences négatives les plus souvent nommés sont : le risque d'insulter, d'opprimer délibérément, d'exercer indûment un pouvoir et de manifester ouvertement des attitudes sociales négatives. Il y a aussi des dangers à faire de l'humour en présence de gens qui n'ont pas le sens de l'humour, qui l'interprètent mal ou, dans le cas où des enjeux sont importants ou que la situation ou le public ne s'y prête pas (des blagues acceptables entre collègues mais pas avec des élèves). La phrase « *Humor is not humorous if it is not made in a right context* » résume à la fois la reconnaissance des risques par les répondants et l'importance d'apprécier avec justesse le contexte.

Finalement, le fait d'employer de l'humour se répercuterait sur l'image personnelle projetée par un individu avec un SH. Ainsi, on croit qu'employer de l'humour fait paraître dans l'ordre: plus astucieux (65%), plus vif (58%), plus amical (49%), plus détendu (49%), plus dynamique (48%). Quatre répondants sur dix l'associent à un signe d'intelligence et un sur trois y voit le signe d'un être brillant. Les valeurs négatives (l'ambition ou la vanité) ne recueillent à peu près pas d'appui (7% et 3%). Ici encore, se trouve exposée la désirabilité de l'attribut SH, surtout quand l'humour en question est positif. En effet, les caractéristiques négatives reconnues, on croit qu'il est possible d'être brillant, intelligent ou astucieux dans des situations où l'humour serait controversé, voire déplacé. Quoiqu'il en soit, les résultats font état de répondants qui reçoivent et recherchent l'humour pour ses retombées individuelles et personnelles non négligeables, pour des retombées sociales positives nombreuses, en autant que l'humour demeure sensible au contexte et aux autres.

#### 9.2.4 Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon le sexe, la langue et l'âge

Les données théoriques par domaine ont montré que le rire et l'humour se comprennent dans la mesure où leur caractère subjectif est pleinement pris en compte. Les caractéristiques individuelles de l'initiateur de l'humour devraient donc avoir un impact sur la manifestation en elle-même, la perception engendrée, ses retombées, ses limites aussi. Les différences entre les hommes et les femmes, les anglophones et les francophones, les jeunes et les moins jeunes rendent ainsi possible voire probable que chacun de ces groupes ait des appréciations ou comportements propres quant à leur humour, ce qui justifie l'étude de relations entre des valeurs de variables comme le sexe (S), la langue (L) et l'âge (A) sur l'appréciation de cette première partie du Q1.

Dans cette première section, les données significatives à partir du sexe portent sur l'évaluation de la réalité de son propre SH (Q#15) et les attributs d'un humour efficace (Q#40). Ainsi, les hommes sont significativement plus nombreux à identifier le fait de prendre la vie avec philosophie comme caractéristique de leur sens de l'humour (Q#15-e). L'autre donnée significative se rapporte aux attributs d'un humour efficace. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à trouver qu'un humour est efficace s'il procure une sensation de domination de la situation (Q#40-e), s'il s'accompagne d'une connaissance des gens à qui il est adressé (Q#40-h) et s'il donne l'impression de se sortir d'embarras (Q#40-f). Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#15), (Q#40-e) (Q#40-h) et (Q#40-f).

Question Q#15-c : J'identifie la présence du sens de l'humour chez moi au fait que je prends la vie avec philosophie					
1) Tout à fait en désaccord 2) Plutôt en désaccord 3) Plutôt en accord 4) Tout à fait d'accord					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	17	3.65	0.493	2.163	0.034
Féminin	59	3.22	0.767		

Question Q#40-e : Un humour efficace a un lien avec une impression de domination de la situation.					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	18	1.22	1.166	-2.536	.013
Féminin	62	2.03	1.201		

Question Q#40-h : Un humour efficace a un lien avec une connaissance des gens à qui l'humour est adressé.					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	17	2.65	1.272	-2.052	.044
Féminin	61	3.24	.982		

Question Q#40-f : Un humour efficace a un lien avec l'impression de se sortir d'embarras.					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	18	1.61	1.195	-2.223	.029
Féminin	62	2.26	1.055		

**Tableaux 2 :** Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon le sexe

Les fréquences simples par sexe montrent pour leur part quelques tendances. Ainsi, les femmes tendent à apprécier plus modestement leur sens de l'humour, 50% le qualifiant de « bon » contre l'épithète « excellent » pour la moitié des hommes. Quand elles sont interrogées sur les traits spécifiques du SH, elles se situent aussi en deçà des hommes : moins nombreuses à être « tout à fait d'accord » « avec le fait d'aimer rire », moins nombreuses à raconter des blagues, à jouer sur les mots, à taquiner. Moins nombreuses à être toujours de bonne humeur, un peu moins nombreuses à faire rire, à faire de l'esprit, moins nombreuses enfin à chercher à voir les choses de façon à en rire. Enfin, et malgré le petit nombre de répondants (N=13), il peut être intéressant de noter qu'en Q#16 sur le fait de ne pas avoir de SH, les femmes constituent les trois quarts des répondants.

Pour ce qui est de la langue, des valeurs significatives sont apparues en Q#15 (les traits les plus pertinents signalant la présence du SH), Q#31 (les aspects en lien direct avec l'humour), Q#40 (les signes d'un humour efficace), Q#43 (ce que projette l'emploi de l'humour) et Q#44 (la différence entre l'humour et le rire). Pour les besoins de la présentation, nous appellerons « francophones » et « anglophones » les répondants selon la langue du questionnaire<sup>134</sup>. Les francophones sont plutôt d'avis que le fait d'aimer taquiner les gens est un trait pertinent avec l'humour comme aussi celui d'être toujours de bonne humeur. Ils sont par ailleurs plutôt d'accord pour établir un lien significatif entre le ridicule et l'humour. De leur côté, les anglophones sont plus nombreux à associer l'efficacité de l'humour à son « *timing* » ainsi qu'une impression de se sortir d'embarras. Pour ce qui est des traits qui s'affichent lorsqu'ils déploient de l'humour, les anglophones croient que cela les fait paraître astucieux alors que les francophones pensent que

<sup>134</sup> Nous sommes consciente de la précarité d'associer le fait de répondre en anglais ou en français avec l'appellation de « francophone » ou « d'anglophone ». Nous appelons dans ce cas à la prudence dans la lecture des résultats.

l'humour les fait paraître vifs. Enfin, pour ce qui est de déclarer qu'ils font une différence entre l'humour et le rire, seuls les anglophones signalent cette différence de façon significative. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#15-e), (Q#15-f), (Q#31-c), (Q#40-a) (Q#40-f), (Q#43-h), (Q#43-f), (Q#44) et la langue :

Question Q#15-e : J'identifie la présence du sens de l'humour chez moi au fait que j'aime taquiner les gens					
1) Tout à fait en désaccord 2) Plutôt en désaccord 3) Plutôt en accord 4) Tout à fait d'accord					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	47	3.06	.860	2.156	.034
Anglophones	28	2.61	.916		

Question Q#15-f : J'identifie la présence du sens de l'humour chez moi au fait que je suis toujours de bonne humeur					
1) Tout à fait en désaccord 2) Plutôt en désaccord 3) Plutôt en accord 4) Tout à fait d'accord					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	47	3.15	.465	2.260	.029
Anglophones	28	2.80	.724		

Question Q#31-c : Le ridicule a un lien direct avec l'humour					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	49	2.43	1.242	3.359	.001
Anglophones	30	1.50	1.106		

Question Q#40-a : Un humour efficace a un lien avec un bon timing (une intervention au bon moment)					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	50	3.62	.567	-2.187	.032
Anglophones	30	3.87	.434		

Question Q#40-f : Un humour efficace a un lien avec l'impression de se sortir d'embarras.					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	50	3.62	.567	-2.100	.039
Anglophones	30	3.87	.434		

Question Q#43-h : Le fait d'employer de l'humour vous fait paraître astucieux					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	50	3.44	1.264	-2.061	.043
Anglophones	29	3.00	1.102		

Question Q#43-f : Le fait d'employer de l'humour vous fait paraître vif(ve).					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	50	3.04	1.029	4.985	.000
Anglophones	29	1.55	1.404		

Question Q#44 : Faites-vous une différence entre l'humour et le rire?					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	46	.80	.410	-2.391	.020
Anglophones	30	.97	.183		

**Tableaux 3 :** Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon la langue

Pour ce qui est de l'âge, puisque nous n'avions pas demandé d'inscrire l'âge réel mais plutôt de se placer dans l'un des six groupes d'âge, il a été impossible de diviser le groupe selon la médiane. Les six groupes d'âge de la fiche identitaire ont donc été fondus en deux : les moins de 44 ans et les plus de 44 ans. Ces catégories sont arbitraires; toutefois, on considère âgés les travailleurs de 45 ans et plus (Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail et Ressources humaines et Développement social Canada<sup>135</sup>). Nous obtenons donc deux catégories : les jeunes et les moins jeunes.

Des données significatives sont apparues seulement chez les jeunes, soit en Q#25 (savoir raconter des blagues), Q#35 (humour pour camoufler des fautes), Q#43D (humour fait paraître détendu) et Q#43H (astucieux). Les jeunes sont plus nombreux à se déclarer plutôt capables de bien raconter des blagues, plus nombreux à attribuer un rôle de camouflage à l'humour ainsi qu'à se trouver détendus et astucieux quand ils emploient de l'humour. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#25), (Q#35), (Q#430-d) et (Q#43-h) et l'âge :

Question Q#25 : Pouvez-vous bien raconter une blague?					
1) Jamais 2) rarement 3) Souvent 4) Très souvent					
Âge	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	54	2.70	.792	-2.056	.043
Moins de 44 ans	26	3.08	.688		

Question Q#35 : L'humour permet-il de camoufler les fautes ?					
ÂGE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	52	.69	.466	-2.591	.012
Moins de 44 ans	24	.92	.282		

<sup>135</sup> Cette distinction est clairement indiquée sur les sites des organismes mentionnés soit [www.cchst.ca](http://www.cchst.ca) et [www.rhdsc.gc.ca](http://www.rhdsc.gc.ca), consultés le 17 novembre 2006.

Question Q#43-d : Le fait d'employer de l'humour me fait paraître détendu(e).					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
ÂGE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	53	2.85	1.026	-2.364	.021
Moins de 44 ans	26	3.38	.752		

Question Q#43-h : Le fait d'employer de l'humour me fait paraître astucieux(se).					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
ÂGE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	53	2.43	1.366	-2.705	.008
Moins de 44 ans	26	3.08	.744		

**Tableaux 4 :** Quelques relations entre les données sur « Votre sens de l'humour » selon l'âge

### 9.2.5 Le sens du rire

Dans la partie « *Vous, votre sens de l'humour et du rire* », le second sous-ensemble (Q#44 à Q#48, plus Q#21 et Q#23) se rapporte au rire soit : l'existence d'une différence entre le rire et l'humour; les points directement associés au rire; la possibilité de distinguer des rires de nature différente; une évaluation de situations d'où peut naître le rire; la fiabilité de certaines manifestations physiques pour distinguer les différents rires; les sujets d'histoire qui font habituellement rire; la fréquence de « consommation » d'émissions de télévision qui cherchent à faire rire; et la fréquentation de lieux où le rire est en vedette.

Un peu plus de quatre-vingt pourcent (82%) des répondants déclarent faire une distinction entre l'humour et le rire (Q#44), ce qui n'est pas l'unanimité. Invités à commenter cette question, les répondants insistent sur le caractère physique du rire et le côté plus « intellectuel » de l'humour, le « sens de l'humour » lui-même, la subtilité de l'humour par rapport à la mécanique du rire, le rire nerveux et l'acte cognitif de l'humour<sup>136</sup>. Les réponses sur les points associés au rire (Q#45) ont par ailleurs montré une faible considération des énoncés sur la nature physique du rire lui-même, bien-être ou réaction incontrôlable, au profit d'une association quasi unanime entre le rire et le trait humoristique ainsi que le rire et l'embarras. Une importante majorité (plus de 80%) mettent le rire en lien avec le mimétisme, les situations d'anxiété et l'ignorance. Près des

<sup>136</sup> Voici quelques uns des commentaires donnés à la suite de la question sur la distinction entre l'humour et le rire :

-*Humour has some intellectual content to it, laughter does not necessarily.*

-L'humour n'a pas besoin du rire, le rire a besoin de l'humour.

-*Laughter can be a nervous reaction.*

-L'humour est un stimulus et il fait appel à différentes choses comme le maniement de la langue (réflexion) le rire est physiologique.

-*Humour is more a process.*

-*Laughter is overt, it is the result of very funny situations, word play...humour is felt internally.*

-L'humour est une perspective, une façon de voir la vie. Le rire est une réaction physique.

-L'humour suppose une mise à distance.

-*L'humour includes an element of planning, laughter could be senseless.*

-*Smiles and oulesics can create the same types of responses as laughter.*

-L'humour exige une présence d'esprit.

-L'humour est une attitude.

-L'humour : on fait des connexions, le rire = on reconnaît les connexions.

-Le rire choisit devant la rupture, l'humour fait le va et vient, le sérieux choisit la rupture.

-L'humour est subtil par définition, pas nécessairement le rire.

-*Laughter is often the outcome of a humorous situation. You can't compare them. It is like comparing chalk and cheese.*

trois quarts (75%) reconnaissent que le rire peut résulter d'une victoire, de la complicité, d'un acte de bienvenue et dans les jeux érotiques. La rage peut instiguer le rire (42%) et pour plus du tiers (37%), la mélancolie. Enfin, 21% des répondants associent rire et désapprobation, une donnée qui met à mal l'importante interprétation encore souvent invoquée de normalisation ou de correction sociale de Bergson.

D'autre part, le fait que l'embarras soit considéré parmi les situations donnant naissance au rire est peut-être tributaire de la distance inconsciente que procure le rire, si tant est que le rire est maintenant entendu comme humour (vice-versa), une certaine façon de préserver l'intégrité de l'image de soi. Quant au rire par mimétisme, il est reconnu par dicton que le rire est contagieux, même s'il est ignorant (78%). Les données sur la complicité (rires de jeux érotiques) et le plaisir des situations d'accueil renforcent l'idée que le rire se partage et marque un signal d'accueil, rire en cela proche des grands singes avec qui nous partageons un rictus et quelques-unes des circonstances dans lesquelles il se manifeste (Smadja, 1993).

À la question sur la fréquence relative de certains révélateurs physiques, les résultats se lisent comme suit : pour tous, le plus fidèle témoin est le « son » du rire. Viennent ensuite les mouvements du corps (92%), le regard (91%) et la durée du rire (90%), toutes des manifestations évidentes, surtout s'il y a éclat de rire. À peine moins importants sont le contrôle du rieur sur son rire (87%), la mimique (86%), et, en fin de liste, la présence de larmes (85%). Dans le cas des larmes, on aurait pu croire qu'elles auraient été reconnues comme un des révélateurs les plus fiables d'un vrai rire (Rubinstein, 1998). Il est à cet égard possible que la rareté (pour nos répondants en l'état) de l'épanchement lacrymal ait joué contre sa valeur de fiabilité, même si le discours scientifique reconnaît en cette manifestation un des signes les plus importants d'un vrai rire.

Sur les sujets d'histoires drôles faisant habituellement rire (Q#29), plusieurs thèmes pouvaient par ailleurs être apprécié. Les thèmes qui font rire ou beaucoup rire sont dans l'ordre: les jeux de mots (85%), les histoires sur les politiciens (61%), les histoires absurdes (55%), l'humour noir (51%), les histoires de sexe (35%), les blagues de *Newfies* ou de Belges (32%), les histoires sur la religion (30%), et de belles-mères (23%). Une cohorte moins importante suit loin derrière avec les histoires scatologiques (12%) et à caractère racial (10%). Si on considère les blagues qui *font un peu rire*, on retrouve le sexe (38%), la religion (37%), les histoires de belles-mères (40%), les histoires de *Newfies* ou de Belges (32%), les blagues scatologiques (18%), l'humour noir (18%) et raciales (17%).

De ces données, nous tentons quelques interprétations. D'abord, le fait d'identifier en premier lieu les jeux de mots comme sujet qui fait rire signale surtout la présence d'une mise en scène pour rire puisqu'il s'agit de faire rire, le jeu de mot étant une forme de communication. Il est ici plus facile pour les répondants de s'associer à une situation intentionnelle que d'avoir à déterminer un sujet qui les fait rire, une réflexion qui demande d'imaginer ou d'interpréter plus

que de s'en tenir à une réalité. C'est également vrai, bien que dans une moindre mesure, avec les histoires absurdes et d'humour noir qui nécessitent que le répondant en définisse la nature (Qu'est-ce qu'une histoire absurde?...une histoire d'humour noir?), une opération de reconnaissance individuelle que nous ne contrôlions pas avec le questionnaire. Il est par ailleurs remarquable que les données, dans l'ordre de préférence montrent que, à part les jeux de mots dont nous venons de dire qu'ils constituent un terrain « neutre », aucun des sujets précisés, à l'exception des blagues sur les politiciens, n'obtient l'assentiment d'une majorité simple de répondants, comme aucun sujet n'est rejeté par cette même proportion. Les histoires de politiciens font ici bande à part en raison du thème lui-même qui pouvait être perçu comme sans grand risque, aucun des répondants n'étant politicien. Outre les situations encadrées de scénarios presque neutres pour rire comme les jeux de mots, les données recueillies mettent bien en évidence à quel point ce qui fait rire est imprévisible et peu généralisable, ce qui découle, selon nous, de la nature subjective du rire dans cette section.

Des questions portaient enfin sur des habitudes spécifiques des répondants en ce qui concerne des passe-temps pour faire rire soit : le visionnement de télé (Q#21) et la fréquentation de lieux où le rire est en vedette (Q#22). La moitié des répondants regardent de telles émissions d'une fois par semaine à tous les jours et plus, contre 45% qui n'en regarde qu'une fois par mois ou jamais. Parmi les autres fréquentations d'endroits de rire, on trouve les films de comédie (75%), la comédie au théâtre (46%) et les spectacles d'humoristes (28%) d'une fois à cinq fois ou plus par année. Pour ce qui est du *Festival Juste pour Rire*, il a été fréquenté au moins une fois à cinq fois ou plus par année pour le quart des répondants. Pour sa part, le *Musée du rire* se classe bon dernier avec une visite unique pour quinze pourcent des répondants, dont un répondant qui fréquente cet établissement de deux à cinq fois par année. La liste des lieux où le rire est en vedette n'était pas exhaustive et les répondants pouvaient la compléter.<sup>137</sup> Il n'est pas surprenant que ce soit la télévision et les films qui soient les plus fréquentés, accessibles comme le sont les médias de communication de masse.

### 9.2.6 Quelques relations entre les données sur « Votre sens du rire » selon le sexe, la langue et l'âge

Si l'on considère la variable sexe, deux différences significatives sont apparues à la question sur les sujets des histoires qui font habituellement rire (Q#29) soit les histoires à caractère sexuel (Q#29B) et celles traitant de religion (Q#29C). Les hommes sont en effet significativement plus nombreux que les femmes à identifier les histoires à caractère sexuel et à caractère religieux comme susceptibles de les faire rire. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#29-b) et (Q#29-c) et le sexe :

<sup>137</sup> Parmi les autres endroits où le rire est en vedette voici ceux qui ont été mentionnés : le Cirque du Soleil, les spectacles d'humoristes à la télévision, les comédies sur vidéocassette, sur Internet et les bandes dessinées, les *comedy show* en Chine, les spectacles de mime et d'improvisation dans une école secondaire, la salle de classe ou simplement l'école et la vie en général.

Question Q#29-b : Le sujet d'histoires drôles à caractère sexuel me fait habituellement rire					
0) Ça ne me fait pas rire 1) Ça me fait un peu rire 2) Ça me fait rire 3) Ça me fait beaucoup rire					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	17	1.76	.970	2.568	.012
Féminin	57	1.16	.819		

Question Q#29-c : Le sujet d'histoires drôles touchant la religion me fait habituellement rire					
0) Ça ne me fait pas rire 1) Ça me fait un peu rire 2) Ça me fait rire 3) Ça me fait beaucoup rire					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	17	1.65	.996	2.034	.046
Féminin	56	1.11	.947		

**Tableaux 5 :** Quelques relations entre « Votre sens du rire » selon le sexe

Si l'on considère la variable langue, quelques différences significatives apparaissent notamment sur les sujets d'histoires drôles qui font habituellement rire (Q#29) où nous avons noté que les francophones sont plus nombreux à déclarer que les jeux de mots et les histoires absurdes les font habituellement plus rire. Pour ce qui est des lieux du rire (Q#23), les francophones sont plus nombreux à fréquenter la comédie au théâtre. De leur côté, en ce qui a trait aux points associés au rire (Q#45), les anglophones sont plus nombreux à y associer ce qui est humoristique et ce qui est dérisoire. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#29-h), (Q#29-i), (Q#23-a), (Q#45-a) et (Q#45-c) et la langue :

Question Q#29-h : Le sujet d'histoires drôles sur les jeux de mots me fait habituellement rire					
0) Ça ne me fait pas rire 1) Ça me fait un peu rire 2) Ça me fait rire 3) Ça me fait beaucoup rire					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	49	2.61	.533	2.012	.051
Anglophones	26	2.27	.778		

Question Q#29-i : Le sujet d'histoires drôles absurdes me fait habituellement rire					
0) Ça ne me fait pas rire 1) Ça me fait un peu rire 2) Ça me fait rire 3) Ça me fait beaucoup rire					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	49	2.17	.910	5.619	.000
Anglophones	25	.84	1.068		

Question Q#23-a : Des endroits où le rire est en vedette, je fréquente la comédie au théâtre					
0) Jamais 1) Une seule fois 2) Une fois par année 3) 2 à 5 fois par année... 4) 5 fois et plus par année					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	47	1.68	1.218	1.936	.057
Anglophones	27	1.11	1.219		

Question Q#45-a : De façon générale, j'associe le rire à ce qui est humoristique					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	50	3.26	.899	-2.238	.028
Anglophones	30	3.67	.547		

Question Q#45-c : De façon générale, j'associe le rire à ce qui est dérisoire					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	50	1.96	1.160	4.142	.000
Anglophones	30	3.02	1.004		

**Tableaux 6** : Quelques relations entre « Votre sens du rire » selon la langue

Enfin, il est apparu de façon significative que le groupe de répondants de plus de 44 ans sont plus nombreux à dire que les histoires à caractère sexuel les font habituellement rire. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre la question (Q#29-b) et l'âge :

Question Q#29-b : Le sujet d'histoires drôles à caractère sexuel me fait habituellement rire					
0) Ça ne me fait pas rire 1) Ça me fait un peu rire 2) Ça me fait rire 3) Ça me fait beaucoup rire					
ÂGE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	49	1.47	.868	2.412	.018
Moins de 44 ans	25	.96	.841		

**Tableau 7** : Une relation entre « Votre sens du rire » selon l'âge

### 9.2.7 Conclusion du questionnaire I sur « Vous et votre sens de l'humour et du rire »

Les données recueillies suite aux analyses de la première partie du Q1 éclairent la perception qu'ont les répondants sur le sens de l'humour et le sens du rire et donnent un aperçu de leurs perceptions du fonctionnement, des modalités et des répercussions générales de ces manifestations. Afin d'assurer une fiabilité à ce discours, nous avons jugé essentiel de mettre en évidence la capacité des répondants de distinguer clairement entre l'humour et le rire. Nos analyses ont montré qu'en l'état, ces derniers ne font pas significativement la distinction entre ces termes, sauf en ce qui a trait à des composantes plus négatives (sarcasme, mépris, etc.). Ils affichent en fait plus une sensibilité qu'un savoir ferme à ce sujet. Cette lacune sémantique ne refroidit en rien leur accueil pour l'humour et le rire : ils les recherchent, en produisent et les fréquentent abondamment. De plus, ils perçoivent que l'emploi de l'humour projette d'eux-mêmes une image flatteuse, pour peu qu'il n'en soit pas fait abus et qu'on respecte les limites définies en fonction du contexte notamment. Dans l'ensemble, la perception de l'humour et du rire est largement favorable et ce sont des savoirs de perception ou d'intuition qui guident les répondants dans leurs appréciations de la nature, du fonctionnement et des retombées générales de l'humour et du rire.

Par ailleurs, quelques différences significatives ont été relevées, surtout par rapport au sexe, à la langue et, dans une moindre mesure, à l'âge des répondants. Ainsi, les femmes sont généralement plus réservées dans les perceptions de l'humour et plus sensibles à l'encadrement de cette manifestation qu'elles approchent en fait comme un outil de diversion, là même où les hommes tendent à y voir une philosophie de la vie. Par ailleurs, les anglophones et les francophones abordent l'humour et le rire de façon différente. Les francophones aiment la taquinerie, la bonne humeur, la vivacité, le ridicule, les jeux de mots et les histoires absurdes. Les

anglophones sont d'une certaine manière plus pragmatiques : « timing », se tirer d'un mauvais pas, astuce, dérisoire et humoristique, voilà autant de liens qu'ils établissent avec l'humour. Quant à la variable âge, les données significatives provenant toutes sauf une du groupe des « plus jeunes » les moins de 44 ans, il est possible de voir que les jeunes sont le produit de leur génération, étant nés et ayant grandi dans une société à l'humour et au rire manifestes. Finalement, nous ne pouvons en l'état, avancer d'interprétation sur le fait que pour les plus de 44 ans, ce sont les histoires à caractère sexuel qui les font le plus rire.

Il reste maintenant à considérer les réponses du deuxième questionnaire (Q2) à des questions soulevées lors de nos premières lectures des résultats du premier questionnaire (Q1).

### 9.2.8 Questionnaire 2 : « Vous et votre sens de l'humour et du rire »

Par son écriture ouverte et libre, la réflexion rapportée en Q2 contraste avec les données et les résultats de Q1. En effet, ce discours consiste plutôt en des observations personnelles et spontanées sur le rire et l'humour et se présente comme une occasion d'entendre des clarifications sur certains points soulevés par les réponses au premier questionnaire. Cette section constitue donc une seconde source d'interprétations du terrain, plus libre d'associations qu'en Q1, de façon à mettre en évidence les savoirs personnels des répondants, ceux-ci ayant ici tout le loisir d'expliquer et d'appuyer leur point de vue. Enfin, le fait que ce discours provienne d'un groupe d'intervenants en éducation et, en majorité, en DLS explique possiblement la relative homogénéité des propos.

Pour conserver et mettre en évidence la candeur et l'ouverture d'expression découlant du format du second questionnaire, nous personnalisons doublement les commentaires : d'une part, nous attribuons à chaque répondant un pseudonyme sexué et linguistiquement marqué et d'autre part, nous présentons les résultats comme une lecture « de première main », de façon à éclairer directement et sans artifice les savoirs invoqués. Il est alors possible d'apprécier ces commentaires avec les données recueillies et analysées en Q1, avant de mettre le tout en parallèle avec les savoirs et interprétations théoriques de la thèse.

#### 9.2.8.1 Approfondissement de Q#45 : différence entre le comique et l'humoristique

La question en Q2 se formulait comme suit : « Quelle différence faites-vous entre quelque chose de comique et quelque chose d'humoristique? » Ce point était d'autant intéressant que l'association rire et humoristique avait reçu l'assentiment de plus de 80% des répondants dans le premier questionnaire.

Même si Étienne dit que tout le monde ne serait pas d'accord avec l'existence d'une distinction entre l'humoristique et le comique, tous les répondants (sauf une abstention) ont proposé des distinctions. Dans le cas du comique, on fait une association avec le superficiel, l'évident, l'instantané, l'amusement simple, l'« *absolutely funny but not necessarily something [...] witness[ed] day to day. It is more rare* » pour Frances, le « gros » voire le « vulgaire » pour

Gérard, la « tarte à la crème » , le « *slapstick* » pour Caroline et Dawn, « la grosse farce plate » pour Louis, une opération qui ne nécessite pas de traitement intellectuel (*mental process*) et dont le fonctionnement est immédiat pour Jane. Quelque chose qui fait davantage rire que sourire pour Gérard, une situation peut-être plus visuelle pour Karine en comparaison avec l'humoristique qui serait, selon elle, plus linguistique. L'humoristique, à l'inverse, serait fondé sur l'esprit (*being witty*), la subtilité, l'émotionnel et le recherché pour Andrée, le sourire, la complexité, « *more internalized and more complex* » d'après Belinda, « *with a secret meaning* » selon Jane. « *Might have to do with time* » tente d'expliquer Heather, « *something comical happens once and if repeated is not funny; but something humorous is always funny no matter how often it is repeated.* » Pour Frances, « *things that are humorous can be experienced more often, so, [they are] more common place.* » Plutôt sourire pour Gérard pour qui un rire tiré de l'humoristique est certainement moins fort et « dure moins longtemps » que le rire du comique. On ritait « avec » ce qui est humoristique mais « de » ce qui est comique selon Frances. Par ailleurs, ces termes sont parfois pris l'un pour l'autre, souligne Louis pour qui il n'est pas entièrement évident qu'il y ait même une différence importante entre comique et humoristique, un point de vue que Belinda partage en ces mots : « *Or there may be no difference at all between them-just a matter of semantics.* »

Si les répondants proposent généralement une différence entre les deux termes, leurs explications ne s'articulent pas à partir de définitions ou savoirs formalisés. Ce qui nous a été présenté repose sur une sorte d'intuition ou d'expérience personnelle de cette différence : ce qui est humoristique est de l'ordre de l'esprit alors que le comique est plus immédiat, et plus situationnel. Par intuition aussi les répondants caractérisent ces manifestations pour appuyer la distinction à apporter. Ainsi, le sourire plutôt que le rire pour l'humoristique, le rire plutôt que le sourire pour le comique, la durée du rire et son ton, sont toutes des manifestations physiques susceptibles de nuancer les rires. Par ailleurs, même si aucune explication ne va au-delà de ce savoir d'intuition, il est intéressant de noter que les différences proposées se rapprochent par exemple des composantes élémentaires des définitions de dictionnaire où le comique est associé au rire, à ce qui est peu sérieux et ce qui amuse, alors que l'humoristique est une forme d'esprit. Aucun répondant ne signale par contre la distance humoristique ou présentation de la réalité de façon à en dégager les aspects plaisants ou insolites, tout en soulignant le côté subtil, complice, complexe et proche de l'émotion de l'humoristique. On constate donc que malgré le fait qu'il n'y ait pas unanimité sur l'existence d'une différence, la majorité des répondants tend à départir les deux. Enfin, si aucun anglophone ne reprend spécifiquement le rapport étroit du rire avec l'humoristique, seuls les anglophones notent la possibilité de rire à nouveau, plus d'une fois voire toujours, d'un trait perçu au départ comme humoristique.

### 9.2.8.2 Approfondissement de Q#46 : importance de distinguer les rires de natures différentes

À partir de la question 46 du premier questionnaire qui portait sur la possibilité de distinguer des rires qui sont de natures différentes, nous avons posé la question suivante : « 94% d'entre vous affirmez qu'il est possible de distinguer des rires qui sont de natures différentes. De façon générale, comment cette capacité de distinguer les rires affecte-t-elle votre participation à une situation donnée? » De façon générale, les répondants ont acquiescé à l'importance de distinguer et leurs exemples servaient à mettre en relief différents rires et différents sens. Posant le fait d'avoir été dans des situations où justement la « mauvaise sorte de rire » avait causé plus d'embarras que de rire, Frances souligne que ces situations donnent lieu à des remarques claires en ce sens. « *What's funny about that?* », « *What are you laughing at?* », « *This is not funny!* » sont alors autant d'énoncés qui indiquent qu'un individu se sent vulnérable et qu'il est possiblement objet de ridicule ou de dérision. « *The laughter used was obviously the wrong kind of laughter. A more sympathetic kind of brush-off laughter may have been more socially beneficial to show empathy.* » Les rires selon Louis sont définis par la situation comme dans le cas de rire polis, impolis, grossiers, spirituels, rires de honte, de joie, de bonhomie, de gêne, guindés, dérisoires, mensongers, etc. Ces rires existent « dans le moment » et sont à considérer en rapport avec celui-ci : « impolis parce qu'effectués au mauvais moment, polis parce qu'artificiels, mensongers pour ne pas déplaire, grossiers ou gras comme mise en réaction à une grosse farce sans nuance, spirituels comme réaction à un beau jeu d'esprit ». C'est également ce qu'exprime Dawn : « *spontaneous laughter, triggered by a joke or a situation when laughter is almost incontrollable. Cute laughter when you laugh out of politeness, 'rire jaune': laughing if some degree of embarrassment* ». Outre les explications en rapport avec les situations, il y a aussi des rires qui nécessitent une intervention (pédagogique). C'est le cas du rire nerveux relevé par Andrée, qui doit être reconnu « afin d'éviter qu'une situation se détériore, [comme pour] l'élève nerveux qui n'apprend pas autant que lorsqu'il ou elle est à l'aise ou plus détendu(e) ». Ce rire signifierait selon elle un malaise et ne pas intervenir compromettrait l'apprentissage. C'est le cas aussi des rires moqueurs ou insolents qui, d'après Karine, ne seraient pas bien reçus dans des situations qui excluent du groupe de rieurs la ou les personnes concernées. « *Really that kind of laughter has nothing to do with humour* » d'après Jane. Des rires qui cachent peut-être de l'ironie, du sarcasme, de la moquerie. Par ailleurs, certains contextes pédagogiques spécifiques comme le secondaire rendent nécessaires, selon Étienne, de savoir faire la différence. À ce niveau, Étienne croit « primordial » de discerner entre « les rires inoffensifs (blague interne entre élèves), les moqueries (au détriment d'un autre, ou de l'enseignant...), les rires coupables (jaunes) ou les rires de participation ou de connivence (quand l'élève est absorbé par la situation de classe). Rire de ou rire avec, voilà toute la nuance ». Même idée de la part de Cathy : « *In a classroom, you need to know if students are laughing at a student to belittle him or her or to sympathise with this person.* » C'est qu'il y a selon Belinda deux types principaux de rires : « *the cruel laugh or sadistic laugh at the expense of someone's dignity or integrity (emanating from an ethos of*

*dominance and submission; power and humiliation); and the open, empathetic laugh that acknowledge a shared humanity, embraces human frailty and delights in human diversity, idiosyncrasy and absurdity. »*

### **9.2.9 Conclusion du questionnaire 2 sur « Vous et votre sens de l'humour et du rire »**

Le ton des réponses du second questionnaire donne un visage humain aux perceptions et aux interprétations avancées. L'exposé montre des considérations et des explications qui s'appuient surtout sur l'expérience personnelle et le sens commun. Ce sens commun est en fait une des caractéristiques professionnelles de l'enseignant qui, dans son travail, utilise son intuition, sa sensibilité aux situations et aux gens, ce que Altet, Charlier et Paquay (2001) associent à « l'inconscient pratique de Piaget, [...] la grammaire génératrice de pratiques de Bourdieu, les connaissances-en-actes de Vergnaud ». (p. 244) On trouve en effet chez les répondants une « profession de base » de savoirs sur le rire et l'humour qui, bien que peu développée, est intuitivement juste non parce qu'elle a fait l'objet d'une activité intellectuelle ou de recherche menant à un jugement mais parce que les répondants ont eu affaire au rire et à l'humour dans leur vie et dans leur pratique professionnelle, ce qui les a amenés à développer à ce sujet une appréciation personnelle. Comme le soulignent Tardif et Gauthier (2001), ce savoir « ne se restreint pas à la connaissance empirique telle qu'elle est élaborée par les sciences de la nature. Il englobe potentiellement différents types de discours dont le locuteur, dans le cadre d'une discussion, s'efforce de fonder la validité, en fournissant des raisons discutables et critiquables. » (p. 220) Les réponses fournies dans le second questionnaire sont selon nous de cet ordre et la cueillette de Q2 prend la forme d'une addition d'arguments à propos de situations potentielles ou appuyées sur la mémoire personnelle et le contenu du propos, dans sa forme d'anecdotes, définit et limite la portée du jugement sur une réalité. Sur la base de ces savoirs, les explications montrent des répondants qui distinguent, à peu de choses près, l'humour du rire et qu'ils savent lire des rires de natures différentes. Ce savoir est par ailleurs incomplet et il ouvre la porte aux clichés et aux contradictions. Il y a donc lieu de soutenir non seulement le travail de réflexion des enseignants sur le rire et l'humour mais aussi d'assurer l'exposition de ceux-ci aux savoirs scientifiques sur le rire et l'humour, au coeur de l'acte didactique. La deuxième partie comme nous le verrons maintenant devrait permettre de nuancer le sujet d'autant que nos répondants sont tous praticiens du milieu de l'éducation et, pour la grande majorité, de la DLS.

### **9.3 Les résultats de la partie « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage »**

Nous avons regroupé les questions de cette section de façon à mettre en évidence la perception des répondants sur la présence et l'importance de l'humour et du rire dans une situation d'apprentissage et quelques-uns des motifs pédagogiques invoqués dans ce contexte, et l'appréciation qu'ils avaient des retombées à en attendre, autant pour les professeurs que pour les

élèves. Suite à la présentation des analyses des fréquences simples, nous présentons les résultats des proportions entre les catégories des variables socio-démographiques (sexe, langue, âge).

### **9.3.1 Situation d'apprentissage : présence de l'humour et du rire en classe**

Avoir le sens de l'humour est une qualité importante pour un professeur pour la quasi-totalité des répondants (96%) et tous signalent que le rire est présent dans leur classe. Or, cette présence tient beaucoup de l'intention des répondants puisque 80% d'entre eux recherchent expressément à faire rire dans leur classe. La façon la plus populaire (56%) pour y arriver est de raconter des blagues et, pour la moitié des répondants, d'utiliser du matériel visuel propre à faire rire. Viennent ensuite les activités qui font rire (47%), les jeux de rôle comiques (42%), la projection de films drôles (32%), l'écoute de matériel propre à faire rire (26%) et, loin derrière, des activités de mime (16%). Parmi ceux qui déclarent raconter des blagues (80%), plus de 70% inventent leurs histoires drôles « dans le feu de l'action » alors que 40% racontent des histoires toutes faites. Interrogés sur l'existence d'un lien entre une blague et un point d'apprentissage, le tiers prend ce lien en considération « la plupart du temps » et « toujours » et le tiers, « quand ça s'y prête ». Enfin, les meilleurs moments pour utiliser de l'humour en classe sont pour plus de 80% « n'importe quand, quand le moment se présente », et pour 41%, « n'importe quand, pour rattraper l'attention ».

Les raisons invoquées pour utiliser de l'humour en classe sont diverses. Dans l'ordre, nous avons trouvé la détente de l'atmosphère (96%), rendre leur expérience d'enseignement plus agréable (79%), la relation de confiance élèves-professeur (76%), traiter une erreur (43%) et régler un problème de discipline (35%). On note cependant que pour 44%, la production d'humour est motivée soit par la présence naturelle de ce trait dans leur personnalité, ou pour 39%, parce que « [l]es élèves « aiment ça. » Enfin, 13% des répondants emploient l'humour pour améliorer leur réputation auprès de leurs élèves et 11% augmentent ainsi leur niveau de confiance en eux.

### **9.3.2 Situation d'apprentissage : retombées de l'humour et du rire en classe**

D'après les répondants, la présence de l'humour et du rire en classe est bien réelle et les résultats de la partie précédente exposent certains motifs pour y recourir. Si nous considérons les avantages personnels pour le professeur sur la réputation d'être un « bon » professeur ou sur la popularité auprès des élèves d'une part et des collègues d'autre part, ainsi que sur l'image projetée, 73% croient qu'un professeur qui fait rire sa classe passe de « souvent » à « la plupart du temps » pour un « bon » professeur auprès de ses élèves et 64% croient qu'un tel professeur augmente ainsi sa popularité auprès de ces derniers. Mais les données sont renversées du point de vue des pairs. Ici, 27% rapportent un impact sensible de « bon » professeur pour cette raison et à peine 16% relèvent un impact significatif sur la popularité auprès des pairs. Notons enfin que presque 58% sont d'avis qu'un professeur qui fait de l'humour en classe peut passer pour un

clown. Par ailleurs, les impacts n'ont rien à voir avec le sexe de l'enseignant puisque 87% des répondants considèrent que cette variable dans le cas d'un enseignant qui fait de l'humour n'affecte pas la perception de son intelligence.<sup>138</sup> L'implication pour l'enseignant varie en fonction de qui évalue, les élèves y associant des valeurs de popularité et de compétence de façon beaucoup plus marquée que les pairs. Outre des effets sur l'enseignant, il en existe sur les élèves et sur leur apprentissage.

Quelques-uns des effets sur la classe se produisaient à partir de formes extrêmes pour faire rire, notamment l'utilisation du ridicule, du sarcasme, de la provocation. À cet égard, nous notons que 56% des répondants croient qu'il est « un peu risqué » d'utiliser ces formes plus extrêmes par rapport à 43% qui considèrent la pratique « risquée » voire « très risquée », à proportion égale. Ce risque dépend par ailleurs des relations entre le professeur et ses élèves puisque 72% sont d'avis qu'il est acceptable pour un enseignant de taquiner les élèves, pour autant qu'ils entretiennent une bonne relation. Les conséquences plus directes sur les élèves sont présentées selon qu'il s'agit du rire ou de l'humour. Pour ce qui est des avantages de rire dans l'apprentissage, 75% croient que les élèves qui rient apprennent plus facilement, que le rire favorise la mémoire, que le rire avant un examen aidera à détendre les élèves. Les deux tiers y voient un outil de séduction. Par contre, 70% pensent que le rire peut distraire durant le processus d'apprentissage. Pour ce qui est de l'humour, 53% croient qu'il peut entraîner des conflits ou démoraliser, 30%, qu'il est sans effet sur une situation très frustrante, 20% pensent que trop d'humour peut compromettre un environnement d'apprentissage mais plus des deux tiers pensent que le fait d'ajouter de l'humour dans le matériel d'examen détendra les élèves. Enfin, plus de la moitié des répondants sont d'accord avec l'énoncé selon lequel l'humour contrôle le comportement interne d'un groupe.

Interrogés enfin sur la possibilité d'une inclination à rire plus significative des élèves d'aujourd'hui, 55% croient que ce n'est pas le cas. Ceux qui sont d'avis contraire expliquent ce goût des élèves pour rire par un certain nombre de facteurs dont les plus significatifs sont : une familiarité accrue entre les élèves et le professeur, un déclin de la discipline en classe et une société plus décontractée. Quelques répondants mentionnent aussi une société qui accorde actuellement une plus-value au rire et le fait qu'elle est moins religieuse. Les facteurs individuels sont moins importants et relèvent de l'accessibilité et du contenu de ce qui est présenté à la télévision : plus de télévision comique aujourd'hui, plus de télé comique durant l'enfance des jeunes d'aujourd'hui, et plus de matériel comique sur Internet.

---

<sup>138</sup> Appelés à expliquer comment ce comportement joue sur la perception d'intelligence, voici les commentaires recueillis :

- Les hommes prennent peut-être plus de risques que les femmes...
- Female teachers who use humour are regarded as pushovers or as having low standards or as pondering.*
- Parce qu'il est un homme ! (un stéréotype!!!)
- Ça dépend si c'est fait en fonction de l'autre sexe. Le prof s'adresse-t-il à des filles?
- Parce que l'image de l'homme représente toujours une forme de supériorité et de contrôle.

### 9.3.3 Quelques relations entre les données sur « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon le sexe, la langue et l'âge

Dans le cas des moyens pour faire rire en classe (Q#51) où les répondants pouvaient cocher plus d'une case, plus de femmes acquiescent à l'énoncé sur l'utilisation du mime pour faire rire. Il est à remarquer qu'aucun homme interrogé n'utilise cette activité. Dans le cas des motifs derrière l'utilisation de l'humour en classe (Q#55) où il était possible de cocher plus d'une case, les hommes sont plus nombreux à utiliser l'humour pour favoriser leur réputation auprès des élèves. Enfin, pour ce qui est de l'impact du rire dans l'apprentissage, (Q#65) plus de femmes que d'hommes sont plutôt d'accord que le rire favorise la rétention. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#51-e), (Q#55-d) et (Q#65-c) et le sexe :

Question Q#51-e : Si je cherche intentionnellement à faire rire dans ma classe, je propose des activités de mimes					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	15	.00	.000	-4.099	.000
Féminin	54	.24	.432		

Question Q#55-d : Si j'utilise de l'humour en classe, je le fais pour favoriser ma réputation auprès des élèves					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	18	.33	.485	1.817	.083
Féminin	62	.11	.319		

Question Q#65-c : Degré d'accord avec l'affirmation que le rire favorise la rétention					
1). Tout à fait en désaccord 2) Plutôt en désaccord 3) Plutôt d'accord 4) Tout à fait d'accord					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	t"	Signification
Masculin	18	2.50	.857	-2.099	.039
Féminin	59	2.95	.775		

**Tableaux 8 :** Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon le sexe

Pour ce qui est des données significatives à partir de la langue, elles sont peu nombreuses et portent, comme pour le sexe, sur deux points : les motifs pour utiliser l'humour en classe (Q#55) et la valeur accordée à des énoncés présentant des retombées de l'humour et du rire en contexte d'apprentissage (Q#65). Dans le premier cas, les anglophones sont significativement plus nombreux à dire se servir de l'humour pour le traitement des erreurs et ils se distinguent aussi en disant que le rire peut distraire durant le processus d'apprentissage. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#55-f) et (Q#65-b) et la langue :

Question Q#55-f : Si j'utilise de l'humour en classe, je le fais pour traiter une erreur					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	50	.34	.479	-2.317	.023
Anglophones	30	.60	.498		

Question Q#65-b : Degré d'accord avec l'affirmation que le rire peut distraire durant le processus d'apprentissage					
1) Tout à fait en désaccord 2) Plutôt en désaccord 3) Plutôt d'accord 4) Tout à fait d'accord					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	49	2.70	.957	-2.060	.043
Anglophones	29	3.14	.789		

**Tableaux 9** : Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon la langue

Enfin, pour ce qui est de la distinction en raison de l'âge, toutes les données significatives concernent les moins de 44 ans. Ainsi, en ce qui a trait aux motifs pour utiliser l'humour (Q#55), les plus jeunes sont plus nombreux à utiliser l'humour pour favoriser leur réputation. Pour ce qui est de l'appréciation comparative entre le rire des jeunes d'aujourd'hui et celui des générations précédentes (Q#66), ils sont plus nombreux à croire que les élèves d'aujourd'hui rient plus qu'avant, et plus nombreux à expliquer ce comportement par une société qui valorise plus le rire. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#55-d), (Q#66), (Q367-e) et l'âge :

Question Q#55-d: Si j'utilise de l'humour en classe, je le fais pour favoriser ma réputation auprès des élèves					
ÂGE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	54	.09	.293	-2.140	.040
Moins de 44 ans	26	.31	.471		

Question Q#66: Trouvez-vous que les élèves d'aujourd'hui sont plus enclins à rire que ceux des générations précédentes?					
ÂGE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	51	.33	.476	-2.257	.027
Moins de 44 ans	25	.60	.500		

Question Q#67-e: J'explique le fait que les élèves d'aujourd'hui rient plus que ceux des générations précédentes par...une société qui valorise ce qui fait rire					
0) Aucun lien 1) Faible lien 2) Un certain lien 3) Relié 4) Étroitement relié					
ÂGE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Plus de 44 ans	12	1.92	1.379	-3.222	.005
Moins de 44 ans	15	3.33	.724		

**Tableaux 10** : Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage » selon l'âge

### 9.3.4 Conclusion du questionnaire 1 sur « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage »

Les données de cette deuxième tranche d'analyses éclairent la perception et l'interprétation des répondants sur l'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage. Tous les répondants étant impliqués en éducation, leurs commentaires dénotent un souci pédagogique quand vient le temps de considérer l'humour et le rire en classe. Le fonctionnement, les modalités et les répercussions générales du rire et de l'humour convergent surtout vers l'élève et sa capacité d'apprendre mais ils valent aussi pour le professeur et son enseignement et ce, en

dépît de la fiabilité restreinte du discours de répondants qui ne distinguent pas significativement humour et rire.

Comme pour la perception personnelle favorable de l'humour et du rire en eux-mêmes, les fréquences simples confirment la présence du rire dans la classe et la désirabilité du SH pour un professeur, dans des limites raisonnables qui, si non respectées, pourraient faire d'un professeur un clown. Le rire présent en classe est un rire activement sollicité. Les professeurs ont en effet recours à toutes sortes de moyens pour le provoquer. Le plus populaire de ceux-ci est la narration de blagues dont la plupart ne sont pas spécifiquement reliées à des apprentissages précis mais sont plutôt laissées à l'imprévu ou à la spontanéité du moment. Parce que ces histoires drôles sont « inventées dans le feu de l'action », elles ne sont pas de nature à soutenir systématiquement, année après année, groupe après groupe, un point d'apprentissage. C'est là une indication que les enseignants, du moins dans le groupe interrogé, sont peu nombreux à faire du rire et de l'humour des instruments directs de médiations entre la matière et son apprentissage. Ils préféreront y recourir pour rattraper l'attention, détendre l'atmosphère, voire servir leur réputation, etc. C'est ce que tend à montrer le caractère aléatoire du meilleur moment (n'importe quand...) pour les provoquer. À cet égard, nous n'avons documenté qu'un seul répondant (dans la section « Autre » de Q#55 sur les raisons d'utiliser de l'humour en classe) qui mentionne la possibilité d'employer le rire et l'humour « [pour] faire un lien entre la théorie et la pratique [... puisqu'on] a tendance à se rappeler des anecdotes amusantes. » Dans l'ensemble des réponses, l'utilisation de l'humour et du rire sert surtout à « rendre l'enseignement plus intéressant, rendre la classe moins ennuyante, abaisser le niveau de stress et le filtre affectif, décoincer ». Cela n'empêche pas que les répondants établissent un lien entre le rire et la facilité d'apprendre et de garder en mémoire, sans abus toutefois, la majorité étant d'avis que trop d'humour pourrait compromettre l'environnement d'apprentissage. Par ailleurs, les avis sont partagés sur plusieurs des affirmations présentées. C'est le cas du rire qui peut distraire ou ne pas distraire durant le processus d'apprentissage, de l'humour qui peut ou non causer des conflits ou démoraliser, du rire comme outil ou non de séduction. Dans l'ensemble cependant, le rire et l'humour sont plus avantageusement que désavantageusement perçus pour les professeurs et pour des élèves dont on ne croit pas par ailleurs qu'ils rient plus aujourd'hui que les élèves d'hier.

Il y a peu de différences significatives de moyennes. Elles montrent cependant que les hommes font de l'humour et du rire pour mousser leur réputation alors que les femmes touchent des points relevant spécifiquement de la classe, soit la mémoire ou dans le choix d'activités de travail (le mime). Pour ce qui est des différences reliées à la langue du questionnaire, les anglophones semblent favoriser l'humour dans une situation pédagogique et considérer que le rire peut distraire de l'apprentissage. Déjà ce groupe montrait, dans l'appréciation de son sens de l'humour et du rire, une sensibilité à l'humour, et cette tendance se poursuit ici. Pour ce qui est de l'âge, il appert que le fait d'avoir grandi dans une société dans laquelle l'humour et le rire sont présents et valorisés et ce, depuis un plus jeune âge, influence les perceptions de la population la

plus jeune. Par conséquent, pour le groupe d'âge plus jeune, il est naturel d'endosser ces valeurs, et de les transposer en situation pédagogique. Il reste maintenant à considérer les réponses du deuxième questionnaire (Q2) à certaines questions soulevées dans cette deuxième partie.

### 9.3.5 Questionnaire 2 : « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage »

Parmi les questions posées dans le second questionnaire sur la situation générale d'apprentissage, soit l'invocation d'une nécessité de détendre l'atmosphère de classe (Q#55E); la possibilité qu'un homme qui fasse de l'humour soit perçu comme plus intelligent qu'une femme (Q#63); la raison d'être des blagues toutes faites (Q#52A); et l'importance pour un professeur d'avoir le sens de l'humour en relation avec le risque de passer pour un clown (Q#54-56), nous avons retenu de présenter les questions Q#55E et Q#54/56 pour les raisons suivantes : pour Q#55E, il s'agit d'une occasion d'approfondir les motifs derrière ce besoin de détendre l'atmosphère d'apprentissage avec le rire et l'humour. Pour Q#54/56, c'est une occasion de préciser la nature des risques associés à l'utilisation de l'humour, compte tenu de la faveur dont jouissent l'humour et le rire et de leur présence réelle en classe.

#### 9.3.5.1 Approfondissement de Q#55E : l'humour pour détendre l'atmosphère

La question 55E partait du constat que 96% des répondants déclaraient utiliser l'humour dans leur classe surtout pour détendre l'atmosphère. Or, nous nous demandions pourquoi il était important de détendre l'atmosphère et en quoi l'humour y contribuait spécifiquement. On trouve chez les répondants deux assertions : la première à l'effet que la détente favorise l'apprentissage et la seconde, que l'humour qui soutient la détente peut favoriser l'apprentissage. Dans le premier cas, les commentaires des répondants sont clairs : « On apprend mieux quand on est détendu. Quand l'élève est heureux, il a moins tendance à se décourager et à laisser tomber le cours » souligne Andrée. « *Students seem to learn more easily when they are relaxed* » selon Belinda, une opinion que partage Louis pour qui une atmosphère tendue en classe ne favorise pas particulièrement « le travail sérieux. » Il s'agit donc de mettre les étudiants « à l'aise », puisque dans cet état, « ils sont plus partants » selon Karine. Gérard donne comme exemple la méthode de la Suggestopédie selon laquelle « une atmosphère de détente et de bonne humeur serait propice à l'apprentissage, en éliminant le stress ou l'ennui. » De plus, outre le stress ou l'ennui, la tension se répercute au plan cognitif. Ainsi selon Belinda, « *tension closes the mind to new ideas and concepts and makes it more difficult to assimilate new information or practice new skills.* » D'après Jane, « *students feel at ease, so they can focus on learning rather than on saving face; [humour helps] to lower the affective filter.* » Au consensus sur les effets de l'humour sur la détente et, indirectement, sur l'apprentissage, s'ajoute une conviction que tout le monde aime l'humour. Comme le signale Frances, « *Everyone likes humour or to be with funny/likeable people except for those who are super serious* », une généralisation à laquelle Vicky ajoute l'universalité. « *Humour is common to all cultures and people.* » Les répondants croient enfin que

l'humour améliore les relations des étudiants entre eux, ainsi qu'avec le professeur. « *It shows [that the professor is] considerate of the mood of the class as a whole, makes [him/her] more approachable* » selon Heather. Pour Étienne, l'humour implique une connivence intellectuelle qui occasionne une ouverture envers l'enseignant et une meilleure disposition à recevoir des messages moins stimulants au point de départ.

Il importe toutefois que l'humour employé soit « le bon humour » et qu'il n'en soit pas fait un usage abusif. Selon Frances, « *[e]xcessive humour may destroy the teacher's credibility, but the right amount may bring the students on-board sooner. They will want to attend class, they will feel freer to participate, after all, the teacher has just taken a risk by using humour and through this risk-taking he/she may appear more approachable, open, receptive.* » L'humour est aussi l'occasion de faire montre de tolérance, surtout dans le cas de l'apprentissage dont un des principaux moteurs est l'essai et l'erreur rappelle Belinda. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, l'humour est particulièrement approprié. Selon Cathy, « *[l]earning a language can be a bit embarrassing--and funny to others--if one makes a lot of mistakes. [In] a relaxed and friendly atmosphere [...mistakes] seem less serious, especially if the teacher presents him/herself as somebody to whom funny and embarrassing things happen too.* » Comme le signale Vicky, « *it is crucial for teachers to convey their messages with their sense of humour because sometimes their students may feel uptight not understanding what the teacher is trying to convey.* » Le tout est de doser la quantité d'humour employé. « *Abused or overused, humour can take away from the seriousness of school, [...] a teacher must find the happy balance between work and play* » selon Dawn.

### 9.3.5.2 Approfondissement de Q#54 et Q#56 : de l'importance et du risque d'avoir un sens de l'humour pour un professeur

Comme la première question, cette seconde question part du fait que la totalité des répondants (96%) affirment qu'il est important pour un professeur d'avoir le sens de l'humour. Mais pour les deux tiers des répondants, avec l'humour vient le risque de passer pour un clown. Nous avons voulu comprendre les côtés négatifs de cette perception et les moyens proposés pour les contrer.

Même si Dawn et Frances résumant bien la perception la plus répandue en disant que « *As a teacher the last thing I want to be portrayed as is a clown* » et « *It is definitely bad to be seen as a clown or a fool* », nous avons constaté que cette perception négative ne fait pas l'unanimité. Jane est particulièrement claire à ce sujet : « *I don't see anything wrong or demeaning about being seen as a clown; Clowns are actors who are exceptionnally wise and sensitive. Since teachers are, in many ways and in many instances, acting as if on stage, I don't find it offensive if some students think of me as an actor, or as a clown for that matter, if the situation calls for acting as a clown.* » Cette conception bienveillante du clown est rejetée par Louis qui affirme que « en salle de classe, personne ne respecte les clowns, puisque la salle de classe n'est pas un lieu de

spectacle. » Par ailleurs, Cathy constate que c'est une question de contexte. Pour elle, passer pour un clown à l'école primaire n'est pas négatif. « *In fact, the negativity depends on your audience, I would be much more reluctant to clown around in front of a class of Chinese students, where teachers are highly respected, than in front of a class of Quebecers.* » Pour Andrée enfin, cette question de passer pour un clown est surtout négative face à ses pairs. « Ceux-ci ont souvent l'impression que le « clown » manque de professionnalisme et [que] ceci 'détente' sur eux. » L'aspect négatif de passer pour un clown découlerait donc de la conception que l'on adopte de la classe et du rôle de l'enseignant, du contexte dans lequel s'effectue la soi-disant clownerie.

« Le prof doit garder sa dignité et imposer le respect (ce qui ne veut pas dire qu'il doive être 'plate' et trop sérieux) » d'après Gérard, « *inside or outside of the class, it is important for me to gain and maintain respect by holding onto my self-respect* » d'après Frances. « *Clowning is not usually associated with maintaining a respectful atmosphere in the classroom where all students feel safe to express themselves even when they may feel very uncertain about their skills or competence. A teacher/clown may prejudice that safe learning environment for the sake of creating a 'fun' learning environment* » pour Belinda. « *You being a clown means that you are less rigorous and [students] will submit papers that are of poor quality* », selon Heather. Pour Vicky, difficile pour un prof-clown d'établir sa discipline. « *If a teacher is perceived as a clown, his students will take him/her lightly and not care much about what he/she says especially when it comes to procedures and rules* », d'où l'importance selon elle de mettre au clair la distinction entre avoir un sens de l'humour et faire des clowneries. « *[It is] dangerous to be seen as a clown because [...students] will think it gives them permission to act like clowns and the atmosphere in the class can quickly degenerate* », de souligner Vicky.

Le secret réside dans la fine ligne qu'il importe de tracer entre le plaisir et le sérieux. « On peut utiliser l'humour, aimer rire avec ses élèves et prendre les choses avec un peu de recul sans faire le guignol. On peut aussi être sérieux sans tout porter au drame. Le tout, 'c'est de bien doser' » déclare Étienne. « *A teacher can avoid looking like a clown by not using canned humour, using humour carefully and naturally, not going overboard, being attentive to the students' body language to keep an eye on whether someone looks uncomfortable with the humour, etc.* » pour Frances. Une question de jugement en fait. « *Not too much but enough to make everyone happy but still working hard and learning* » selon Heather. Mais, se demande Karine, si les apprenants sont détendus, que l'attention et la motivation sont présentes, pourquoi nécessairement ajouter de l'humour? « Un enseignant qui se limite à faire de l'humour, de manière intelligente et spirituelle, passera pour intelligent et spirituel ou humoristique...pas [pour] un clown » de conclure Louis.

### 9.3.6 Conclusion du questionnaire 2 sur « L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage »

Les répondants qui sont convaincus que l'apprentissage nécessite une certaine détente pensent que la détente entraînée par l'humour et le rire peut favoriser en retour l'apprentissage,

pour autant que l'humour et sa détente soient contenus. Unanimentement, tous relèvent ici la question de jugement, et la même remarque peut être faite pour le soi-disant danger en employant le rire et l'humour de passer pour un clown. Cette question de clown, extrême jusqu'à un certain point, divise par ailleurs les répondants. L'idée qu'un professeur puisse passer pour un clown, avec tout ce que l'on imagine de ce type de personnage, fait en effet se dresser un barrage d'opposition fondée sur divers motifs associés à la profession et au statut d'enseignant dont le respect, le sérieux, la nécessité d'être en contrôle et de présenter un exemple. Être un clown, ou passer pour un clown place de ce fait et pour ces répondants, dans un état d'incompatibilité avec la situation pédagogique. « La salle de classe n'est pas une salle de spectacle », justifiant au minimum et pour tous qu'il y ait une ligne tracée à ne pas franchir, soit par réflexe intuitif non précisé, mais aussi par conviction fondée sur une pratique et des expériences personnelles quant à la nature même de la pratique professionnelle de l'enseignement. Aucun répondant n'arrive en effet à montrer sans équivoque les effets négatifs de ce comportement, sauf par rapport de probabilité. C'est par ailleurs la même invocation de sérieux et de responsabilité qui anime le discours *pro-clown*, le sérieux et le professionnalisme se situant ici dans une pratique au service avant tout de l'apprentissage. Il appert simplement qu'à un certain niveau (primaire), une pratique connaissant du clown avec des limites appliquées rapporte des bénéfices, pour peu encore une fois qu'on encadre cette pratique. Pour ces répondants, le respect professionnel se situe dans cette maîtrise de l'acte plus que dans l'évitement pur et simple d'une pratique. « *Not too much but enough to make everyone happy but still working hard and learning* ».

Par ailleurs quand Louis mentionne qu'il est peut-être ici question de « distinguer entre faire de l'humour et 'passer pour un clown' comme on fait la différence entre 'faire de l'humour' et 'faire rire' - à tout prix ». Il met indirectement en évidence les risques dont il soupçonne l'existence, occasionnés par une recherche du rire à tout prix, et non d'humour « intelligent et spirituel ». Mais comme cette distinction constitue l'exception, la tendance étant que, sur le terrain, la distinction entre humour, rire et plaisir n'existe pas de façon générale. Cette absence ne signifie pas cependant que, d'instinct, il n'y ait pas de réserve vis-à-vis du rire, du moins en excès. Les enseignants sont en effet impliqués dans une pratique réflexive et leurs interventions s'effectuent à partir d'une évaluation des rires en classe pour en comprendre le sens. Mais le discours recueilli dans le second questionnaire ne montre pas que la distinction entre rire et humour est claire pour tous les répondants. Quelques individus seulement abordent chacun des termes dans son espace sémantique. Il reste maintenant à apprécier comment ces savoirs intuitifs se traduisent dans une situation d'apprentissage de LS, sujet de la prochaine partie des questionnaires et des analyses, champ d'application principal de notre recherche et de la pratique des répondants.

#### 9.4 Les résultats de la partie « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère (LS) »

Dans cette partie, seuls les intervenants en langue seconde ou étrangère ont répondu. Dix pourcent des répondants se sont donc abstenus. Un premier groupe de questions exposait des aspects touchant les apprenants, plus particulièrement en ce qui a trait au lien entre des élèves qui rient ou font de l'humour et l'apprentissage d'une LS, la forme de leurs rires dans ce contexte, leur utilisation des stratégies dites humoristiques. Un second groupe considérait les élèves dans cette problématique, notamment les raisons les plus fréquentes de rire, quelques motifs pour un enseignant d'exposer le rire et l'humour, ainsi que des difficultés et des risques possibles de cette pratique dans le contexte d'ALS. Enfin, nous présentons quelques relations entre les données de cette partie selon le sexe, la langue et l'âge.

##### 9.4.1 Le rire et le sens de l'humour chez les apprenants de langue seconde

Les résultats ont montré que les deux tiers des répondants considéraient que les élèves qui rient ont une plus grande facilité à apprendre une LS et 65% posaient ce lien pour les élèves avec un bon sens de l'humour. Par ailleurs, le fait de rire ne semble pas être une caractéristique des élèves moins avancés comme le soulignent 59% des répondants. Si nous n'avons pas posé la question de la quantité effective de rire dans les classes de LS, un point dont il est question de façon indirecte ici, on peut penser, compte tenu de l'occupation professionnelle actuelle déclarée en LS pour 90% des répondants, que les données de la section précédente sur la présence réelle du rire en classe s'appliquent à cette section également. De plus, les répondants savaient qu'ils participaient à une recherche sur le rire et l'humour. Ces confirmations indirectes permettent d'accorder une fiabilité aux commentaires fournis par la suite sur le sens à donner aux rires à la lumière des paramètres de l'ALS. On peut les regrouper en trois : des rires naturels de ce qui est drôle, des rires d'anxiété, des rires plus spécifiquement liés à l'ALS.

Les répondants considèrent que les rires les plus fréquents dans une situation d'ALS sont des rires à la suite d'un contenu ou d'une situation risible qui prend diverses formes, toutes naturellement orientées vers le rire. C'est le cas d'une situation comique (79%), après avoir raconté une blague (64%) ou entendu un contenu verbal drôle (62%). Viennent ensuite des rires associés à la complicité du travail de groupe (61%). Le groupe présente en effet un milieu de complicité et d'intimité particulièrement propice à la contagion reconnue du rire. C'est aussi et surtout une forme de travail très employée en situation d'ALS en raison de l'animation communicative créée, une des conditions importantes, sinon essentielles, pour qu'un apprentissage réel prenne forme (Krashen, 1987). Outre cette considération importante dans le contexte d'ALS, tous les rires précédents sont des rires naturels, des rires du risible, du comique, de l'humoristique. Sans nul doute, ces rires sont-ils des expressions de plaisir et la classe de LS connaît des moments joyeux, et amusants, comme aussi très certainement des moments légers et non sérieux. Il importe que l'enseignant discerne des moments plus insoucians, leur caractère non

sérieux et léger posant problème en situation d'apprentissage. Or ce ne sont pas les seuls rires à être entendus en classe de langue. Un deuxième groupe montre en effet des rires qui sont plutôt associés à des situations difficiles comme le signalent 56% des répondants.

Des rires d'anxiété peuvent être fréquents dans une situation d'ALS en raison de la difficulté de s'exprimer avec des moyens linguistiques incomplets, en se fiant à une capacité de compréhension plus ou moins approximative, voire régulièrement erronée. Cette vulnérabilité explique bien la présence des rires d'anxiété. Celle-ci peut par ailleurs avoir plus d'une source : à la suite de sa propre difficulté (69% parfois, souvent et très souvent) ou pour ne pas savoir la réponse (59% parfois, souvent et très souvent) ou encore simplement parce que les autres élèves rient (69% parfois, souvent et très souvent), ici un rire par mimique, sans raison propre et entraîné par celui des autres. Mais dans les paramètres de l'ALS, ces rires peuvent être interprétés comme des rires stratégiques qui comblent les manquements dans la communication et suppléent d'une certaine façon les limites de compréhension et d'expression en LS en maintenant ouvert le canal d'échange. Le sens réel de ces rires demeure vague mais, comme les rires d'anxiété, de difficulté, voire de mimique, il y a poursuite de la conversation ou de l'activité en LS. C'est un rire de stratégie, un rire utile dans le processus d'ALS.

Presque 70% des répondants mentionnent aussi des rires de satisfaction, une catégorie à laquelle on peut joindre des rires d'approbation d'une activité proposée par le professeur et relevés par le tiers des répondants. Dans le même ordre, les rires de satisfaction de maîtriser un point de langue, moins fréquents certes mais bien réels en LS (61% parfois, souvent et très souvent), des rires qui sont bien accueillis dans une classe de langue, pour autant qu'ils ne prennent pas toute la place, et surtout, qu'il s'agisse bien de ces types de rire et non pas de rires peut-être mal intentionnés qu'on voudrait rares certes, mais qui s'entendent aussi. C'est le cas du rire suite à l'erreur de quelqu'un (52% parfois, souvent et très souvent) et du rire de rivalité (35% parfois, souvent, très souvent). Il faut toutefois noter que rire en rivalité n'est pas nécessairement un signe de mépris. La stimulation des situations compétitives génère souvent des rires de groupe dont l'impact est positif pour l'équipe. Il s'agit, ici encore, de bien apprécier les circonstances pour saisir le sens du rire et intervenir en conséquence. Ajoutons enfin le commentaire d'un répondant qui attire l'attention sur un autre rire présent en ALS soit le rire de connivence en langue maternelle de la part des apprenants, de façon à exclure *de facto* le professeur.

On constate que la majorité des rires en classe de langue sont des rires naturels. On relève aussi une quantité significative de rires reliés à des difficultés, mais qui peuvent, indirectement, soutenir l'ALS. On relève enfin, des rires moins nombreux mais bien réels qui sont directement associés à l'ALS, sans être toujours des rires à valeur positive. Il y a sans doute une place et un rôle à donner au rire en classe de LS, une utilité à rire de soi par exemple, ce que soulignent 80% des répondants qui croient utile d'enseigner cette habileté.

#### 9.4.2 Les enseignants et la situation du rire et du sens de l'humour en ALS

Que les deux tiers des répondants pensent que les élèves qui rient et/ou possèdent un bon sens de l'humour apprennent plus facilement une LS explique, peut-être, la conviction qu'affichent 80% des répondants en faveur de l'importance d'enseigner à rire de soi ou d'employer des stratégies humoristiques quand on apprend une LS. Cette conviction est même plus forte que la perception exprimée par 74% des répondants de la nécessité d'exposer les apprenants de LS au rire et à l'humour en raison de leur caractère culturel. L'écart entre enseigner à rire de soi et exposer par le rire et l'humour un aspect de la culture cible peut s'expliquer de plusieurs façons. Selon 60% des répondants, il est plus difficile pour un élève d'utiliser des stratégies dites humoristiques que des stratégies plus sérieuses. Il y a aussi pour presque 40% des répondants des risques de dépréciation de la culture si on expose les élèves au côté humoristique de celle-ci. De ce « risque », nous savons en l'état peu de chose sauf qu'il existe une « difficulté » associée à la présentation « du côté qui cherche à rire et à faire rire de la culture cible » à des élèves qui viennent d'une culture « où le rire n'est pas manifeste ». La majorité des répondants (60%) y voit là une certaine difficulté, et 22%, beaucoup de difficulté. À la question sur ce sujet (Q#75), quelques répondants ont pris la peine de donner les exemples d'« apprenants qui comprennent la blague mais ne rient pas » ou « des humours très différents comme l'humour britannique et le 'slapstick' américain ». Ces limites ne semblent toutefois pas remettre en question la faisabilité d'apprendre à raconter des blagues en LS, une pratique reconnue par 82% des répondants. Dans un contexte d'ALS, les blagues se présentent en effet comme un discours constitué. À cet égard, enseigner à raconter des blagues, c'est aussi enseigner une forme de langage, c'est se servir d'un matériau concret, un outil possible pour l'étude de la LS. Outre une mise en contact avec la langue cible, le travail sur les blagues comporte également des retombées indirectes de plaisir dont les effets sur le climat, sur la participation, sur la poursuite du travail, sur la satisfaction sont connus en ALS. Il y a donc plus d'une raison à vouloir mettre le rire au programme. Il semble cependant qu'une difficulté supplémentaire attend l'enseignant qui souhaite inclure le rire et l'humour dans sa classe de langue seconde puisque, selon 65% des répondants, il est plus difficile de trouver du matériel pédagogique humoristique que du matériel sérieux.

#### 9.4.3 Quelques relations entre les données sur « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde » selon le sexe, la langue et l'âge

Les comparaisons effectuées dans la section sur l'humour et le rire dans l'apprentissage d'une langue seconde ont montré des différences significatives pour deux variables sur trois, soit le sexe et la langue. En ce qui concerne le sexe, trois énoncés se sont avérés significatifs, tous trois à la Q#71 sur les situations de production de rire les plus fréquemment rencontrées en LS par les répondants. Ainsi, les femmes sont plus nombreuses à penser que le rire peut parfois se produire dans une « situation générant de l'anxiété ». Elles sont aussi plus nombreuses à avoir remarqué qu'il peut parfois survenir « pour exprimer une satisfaction générale » et enfin plus nombreuses à avoir relevé le rire peut souvent avoir lieu pour marquer une expression de

« complicité avec les autres dans une tâche commune ». Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#71-b), (Q#71-j), (Q#71-k) et le sexe :

Question Q#71-b : Rire dans le contexte de l'apprentissage d'une LS peut se produire... dans une situation générant de l'anxiété					
0) Jamais 1) Rarement 2) Parfois 3) Souvent 4) Très souvent					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	13	1.69	.947	-2.095	.040
Féminin	54	2.37	1.069		

Question Q#71-j : Rire dans le contexte de l'apprentissage d'une LS peut se produire... pour exprimer une satisfaction générale					
0) Jamais 1) Rarement 2) Parfois 3) Souvent 4) Très souvent					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	14	1.93	.917	-2.168	.034
Féminin	52	2.54	.939		

Question Q#71-k : Rire dans le contexte de l'apprentissage d'une LS peut se produire... pour signaler une complicité avec les autres dans une tâche commune					
0) Jamais 1) Rarement 2) Parfois 3) Souvent 4) Très souvent					
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Masculin	14	2.50	.760	-2.242	.028
Féminin	53	3.04	.808		

**Tableaux 11 :** Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère » selon le sexe

Pour ce qui est de la langue, une seule donnée est significative : plus de répondants francophones ont relevé à la Q#78 la difficulté de trouver du matériel humoristique relié à la matière comparativement à du matériel sérieux. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer une relation entre cette question et la langue :

Question Q#78: En LS, est-il plus difficile de trouver du matériel humoristique relié à la matière que de trouver du matériel sérieux?					
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification
Francophones	43	.84	.374	2.185	.034
Anglophones	27	.59	.501		

**Tableau 12 :** Relation entre les données sur « l'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère » selon la langue

Enfin, aucune différence significative n'a été relevée en ce qui concerne l'âge pour l'humour et le rire en relation avec l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

#### 9.4.4 Conclusion du questionnaire 1 sur « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde »

Les données des analyses de fréquences simples éclairent la perception et l'interprétation des répondants sur l'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde. Comme il est possible de déduire de la section précédente la présence effective du rire dans les classes des répondants, il nous a d'abord intéressée de relever le lien que les répondants établissent entre le

fait de rire, d'avoir un bon sens de l'humour et la facilité d'apprendre une LS. Selon les données recueillies, ces caractéristiques sont reliées à une aisance pour apprendre une LS, mais cet avis n'est pas partagé par tous. Quand on considère les données sur les situations qui font naître des rires, on constate que la majorité des rires entendus en situation d'ALS sont de bons et honnêtes rires de situations drôles. La question ici à laquelle nous ne pouvons répondre est l'objet même de ce qui est drôle, le questionnaire en l'état n'ayant pas permis de préciser spécifiquement ce point. Parmi les autres rires entendus, il y en a d'autres qui proviennent de l'anxiété découlant de difficultés, nombreuses dans l'ALS. Que ce soit lorsque l'apprenant ne sait pas la réponse, qu'il reconnaît son erreur, ou simplement parce que les autres rient et qu'un apprenant ne veut pas s'isoler du groupe, ces rires peuvent difficilement être mis au compte d'une adresse langagière.

Outre les rires parce que quelque chose est drôle, ou des rires qui sont des indices de difficulté, on trouve aussi des rires propres à la nature sociale d'une classe. C'est le cas des rires de complicité avec les autres dans une tâche commune, par exemple lors d'un travail de groupe, une forme importante et particulièrement employée pour la stimulation des productions langagières en LS. Dans le travail de groupe, il est possible de trouver une compétition ou rivalité, qui peut stimuler la production de rire. Bien que l'association entre le travail de groupe et la rivalité n'ait pas été faite dans le questionnaire, elle demeure possible, surtout que plusieurs répondants l'ont relevée comme source de production de rires. Il est certain que le travail de communication entre les participants d'un cours de langue seconde stimule une dynamique dans laquelle s'installe une concurrence d'actes de paroles, ceux-ci étant par ailleurs une matérialisation d'une forme de compétence dans la LS. Le rire sert ici à faciliter l'expression, la rendre plus naturelle et spontanée comme il sert aussi de pont dans le cas de moyens de communication instables ou lacunaires. À titre d'exemple, les jeux de rôles et les simulations encouragent une interactivité qui développe non seulement la composante linguistique mais aussi la composante sociolinguistique et pragmatique, dans une mise en scène remplie d'imprévu. Le rire y a sans aucun doute une place naturelle. Enfin, il y a ces rires négatifs qui se font contre les autres, après des fautes par exemple, nombreuses et inévitables dans le contexte. La rareté de cette situation d'après ce qu'en disent les répondants met en évidence le climat de respect de l'autre généralement en place dans un contexte d'ALS.

Tous ces rires pour quelque raison qu'ils se produisent, inspirent les répondants à prendre parti pour un enseignement du rire de soi quand on apprend une LS, comme on apprend à placer une distance entre l'image de soi et la difficulté, surtout dans le cas d'un rire qui fait contrepoids aux limites d'une langue en construction. Il reste par ailleurs que ce type de stratégie est plus difficile à utiliser, ce qu'on peut expliquer par une implication cognitive d'abord dans la reconnaissance de la difficulté affective, ensuite dans le recours à un renversement du rire, un rire qui porte sur soi-même, ce qui demande une certaine maturité. Il est sans nul doute plus facile, sinon nécessaire de présenter le rire et l'humour comme des produits culturels et d'initier les apprenants à cette composante de la langue cible, pourvu de demeurer sensible aux différences

culturelles. Celles-ci peuvent en effet mener non seulement à une perception dépréciative de la culture-cible à cause du sujet ou de la forme employée pour rire, en plus d'être un terrain d'incompréhensibilité voire de fossé culturel nuisible. À cet égard, le fait que l'on croit possible d'enseigner des blagues dans la langue seconde met l'accent autant sur la manipulation langagière du risible et de l'humoristique comme exercice sur la langue que sur le sens culturel qu'ils véhiculent. Il convient d'appliquer ici la même circonspection qu'en milieu général d'apprentissage et de prendre des précautions additionnelles dans le contexte de l'ALS en raison de la comparaison qui s'effectue naturellement entre le rire et l'humour de diverses cultures. D'où les recommandations d'attention et de juste milieu que nous entendrons maintenant avec le questionnaire 2.

Les résultats sur les relations montrent qu'elles sont peu nombreuses mais laissent voir une sensibilité différente chez les femmes. Le fait par exemple qu'elles aient observé des rires spécifiques, dans le travail de groupe est, peut-être, relié au fait qu'elles sont plus énergiques dans l'organisation d'activité, y compris des activités moins conventionnelles comme le mime. Elles sont aussi plus sensibles aux rires d'anxiété, parce que, peut-être, elles ont plus fréquemment connu, comme femme, des situations qui généraient ce genre de réaction affective, comme il est possible d'étendre cette interprétation au fait qu'elles aient été plus nombreuses à noter le rire comme expression de satisfaction (voir Post, 1996). Pour ce qui est des différences en fonction de la langue, nous notons ici une situation étrange dans le fait que les francophones soient plus nombreux à avoir des difficultés à trouver du matériel propre à faire rire mais relié à la matière pour enseigner la LS. En effet, ce type de matériel -exercices, grammaires et conjugueurs; produits visuels (films, vidéos, etc.), Internet, activités de communication, etc.- existe comme nous l'avons montré dans le chapitre sur les éléments de problématique. Du matériel humoristique est somme toute accessible non seulement de façon générale mais spécifiquement pour enseigner le français LS. Il est par contre possible que cette part de francophones parmi les répondants ait eu moins de contact avec ce type de matériel, ou que celui-ci soit moins populaire auprès des responsables du choix du matériel et, conséquemment, qu'il soit moins sélectionné comme matériel officiel pour enseigner la langue seconde à l'université, aux adultes, au collège ou même au secondaire. En l'état, il est impossible d'expliquer cette relation de façon satisfaisante.

Nous considérons maintenant les réponses du second questionnaire à plusieurs questions qui ont été soulevées dans la partie sur l'humour et le rire en lien avec l'apprentissage d'une LS. Étant donné que nos travaux portent sur l'ALS, nous présentons toutes les questions en l'état<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> Toutes les questions sont présentées à l'exception de la question 17 du questionnaire 2 qui rapportait une donnée fautive sur la Q#72.

#### 9.4.5 Questionnaire 2 : « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde (LS) »

Dans cette section, nous avons proposé un grand nombre de sujets de réflexion en raison du format ouvert du second questionnaire. Ainsi, toutes les questions posées dans le premier questionnaire ont donné lieu à un approfondissement, à l'exception de la question Q#71, que nous avons bien développée dans les énoncés. Nous avons également amorcé une réflexion sur Q#72, mais n'avons pas considéré les réponses fournies en raison d'un vice majeur dans la question même. Pour assurer une clarté de la présentation, nous avons repris l'ordre de présentation du questionnaire 1 selon le questionnaire1 : le fait de rire et la facilité d'ALS, l'importance d'enseigner à rire de soi, la dimension culturelle du rire dans le contexte d'ALS, la difficulté d'utiliser des stratégies humoristiques, la disponibilité du matériel didactique pour faire rire et enfin la possibilité d'apprendre à raconter une blague en LS.

##### 9.4.5.1 Approfondissement de Q#68 : le fait de rire et la facilité d'ALS

Cette question portait du fait que 64% des répondants établissaient un lien entre la facilité d'apprendre une LS et le fait que les élèves rient. Outre l'intuition d'Andrée que « pour parler une langue, il faut la pratiquer et que quelqu'un qui ne sait pas rire de soi va se taire face aux ricanements ou aux sourires qui peuvent surgir de leurs efforts à communiquer dans la nouvelle langue », deux liens principaux se dégagent : la prise de risque et l'environnement de détente. Le premier, partagé par Cathy, Heather et Frances, se résume en ces mots : « *When you laugh freely in a second language, you are likely at ease with your situation. You may be more likely to take risks linguistically, a highly useful trait for successful language learning.* » Dans le second, il s'agit par le rire, de créer cet environnement qui améliore la disposition personnelle de l'élève et l'incite à faire certains efforts pour lesquels il ne serait pas autrement motivé d'après Étienne. Pour Vicky, Jane et Karine, non seulement la détente facilite l'apprentissage mais aussi le fait de comprendre la culture à un second niveau. Le commentaire de Belinda s'écarte des autres par une explication plus cognitive : « *Similar brain processes affect second language, humour and musical skills. There are probably strong patterning/pattern recognition abilities present in all three, so as to notice incongruities and departures from the norm (when a pattern has been established, e.g., social conventions). Humour often plays on the ability to create, acknowledge and then purposely break patterns for effect (shock, surprise). Second language skills depend on the ability to find patterns in a different language structure and internalize them so as to reproduce them easily and effectively.* » Ce commentaire propose un cheminement explicatif qui dépasse l'énoncé d'intuition. Il est plus scientifique et rejoint, à cet égard, les énoncés théoriques sur la nature et le fonctionnement de l'humour et du rire.

##### 9.4.5.2 Approfondissement de Q#70 : l'importance d'enseigner à rire de soi

Presque quatre-vingt pourcent des répondants avaient souligné l'importance d'enseigner à rire de soi quand on apprend une LS et nous nous demandions pourquoi et comment on arrivait à

enseigner cela. Les raisons principales ressemblent aux motifs énoncés à la question précédente (prendre des risques, accepter les incontournables erreurs, ne pas se prendre trop au sérieux, etc.), pour autant que le rire ne se retourne pas contre eux. En guise d'exemple, Jane propose Cyrano de Bergerac, « *[who] was very good at laughing at his own physical deformity-his enormous nose-, but he would be terribly offended if other used it as a target of their mockery.* » Pour la plupart des répondants, le meilleur moyen d'arriver à mettre en évidence les mérites de ce rire de soi est d'appliquer sur eux cette pratique. « *Demonstrating laughing at yourself when you make a mistake and showing students it is ok to make a mistake* » selon Heather. « *Besides, laughing at yourself making a linguistic or cultural boo-boo may well make an indelible impression on them, a useful mnemonic when learning a language. Provides for great story telling later when sharing with friends, colleagues and family* », de faire remarquer Frances. Pour autant qu'on ne rie pas de ceux qui font des erreurs, rappelle Heather, ou qu'on prenne en considération les différences culturelles à cet égard, comme le souligne Belinda : « *[...] laughing at oneself is a cultural phenomenon more common or acceptable in some cultures than in others. In some cultures it is very important to maintain or save 'face.' The idea of teaching people to laugh at themselves should be examined carefully before it is attempted [at] in any given situation.* »

#### 9.4.5.3 Approfondissement de Q#73, Q#74 et Q#75 : la dimension culturelle du rire dans le contexte d'ALS

Ces questions cherchaient d'une part à éclairer la dimension culturelle du rire et de l'humour suite à l'importance accordée par les répondants d'y exposer les apprenants d'une LS. Il s'agissait d'autre part de mettre en évidence les risques et les signes de difficulté à comprendre le côté rieur et humoristique d'une culture cible pour qui vient d'une culture où le rire n'est pas manifeste. Heather résume un aspect culturel du rire en ces mots : « *[d]efinitely knowing when to laugh and when not to laugh as well as knowing what to laugh at. [...] Cultural aspects of laughter include right timing, right situation, right laughing partner, culturally acceptable jokes.* » Or, l'opportunité du rire est étroitement associée à la manière dont les gens d'une culture font les choses, leur manière de parler, de bouger selon Dawn. En fait, c'est une question de frontières et de limites pour Jane qui donne comme exemple qu'une allusion aux fonctions sexuelles, tout à fait acceptable pour certaines cultures, peut être perçue comme hautement déplacée dans certaines autres. Illustrant encore la différence culturelle, Karine propose le rire latin, rire franc, fort et très visuel, par rapport au rire anglo-saxon, plus discret, plus spirituel peut-être. Quand on apprend une autre langue, il est important d'être en contact avec cette différence, un aspect d'une culture qui n'est pas toujours manifeste, un point que soulèvent Belinda et Andrée. « *The unspoken givens of a culture [...] are often the hidden fabric that simple language learning does not even begin to reveal.* » C'est le « fonds des sentiments des gens, [...] l'intimité de l'autre, [...] quelque chose de très personnel ». Ce caractère moins manifeste de la culture renforce, selon Gérard, la nécessité pour tout cours de langue d'avoir cette composante « culture », et c'est dans le cadre de cette dernière qu'on trouverait le « rire culturel ».

Cette exposition est d'autant plus nécessaire que des différences profondes et subtiles peuvent entraîner des conséquences embarrassantes, voire fâcheuses comme dans les exemples de l'expérience de Kathy : « *I do remember retelling stories from Reader's Digest that I thought would be amusing in any culture and having students think they missed the point because they didn't find them funny* » ou celle de Jane, citée plus haut à propos de l'allusion aux fonctions sexuelles dans une culture plus fermée à cet égard. Parmi d'autres risques d'exposer les élèves à la dimension « humoristique » d'une culture, Belinda mentionne une « stéréotypification » d'un groupe culturel; pour Dawn, c'est de s'exposer à ne pas respecter les canons de la rectitude politique culturelle en vigueur. D'après Étienne, « quand on s'amuse des côtés ridicules ou des tares d'un certain groupe, on s'expose à ce que d'autres utilisent ces faiblesses pour le ridiculiser (et nous-mêmes en même temps) ». Selon Jane et Frances, « *the risk that the humour side of the target culture may be misinterpreted and never really properly understood. [...] could have consequences in alienating the student from wanting the target language and people...affect their attitudes toward learning the language.* » Froisser l'interlocuteur, mettre une distance, frustrer aussi dans le cas où l'objet du rire n'est pas compris d'après Gérard.

Autant de difficultés ajoutées mais parfois sans gravité. Pour Karine par exemple, « ce n'est pas un bien grand risque puisque cela se corrige au fur et à mesure que les compétences linguistiques, et par conséquent, culturelles, augmentent. » Cette compétence en construction fournirait une base de compréhension plus grande de la culture cible, une ouverture aux perspectives culturelles de chacune. « *It is important to approach the humorous side of a culture in a way that respects the complexity while emphasizing that each culture may have a particular perspective on what is humorous or comical* ».

Quant aux signes pour interpréter les malaises ou les difficultés associés à l'exposition du rire ou de l'humour d'une culture cible, ils sont nombreux : l'embarras, la timidité, la nervosité, « un malaise qui se manifeste dans le langage du corps ou des expressions faciales (se couvrir la bouche, baisser le yeux, regard fuyant) », le refus de participer voire de parler, une apparence sérieuse, un air d'incompréhension, le fait de ne pas rire quand les autres rient avec le prof, un manque de réponse *ab initio* à des situations comiques ou humoristiques jugées toutes simples dans la LS d'après Karine, l'indifférence ou un mépris affiché selon Étienne, « des airs de supériorité » au dire d'Andrée.

#### **9.4.5.4 Approfondissement de Q#77 : la difficulté d'utiliser des stratégies humoristiques**

Cette question cherche à expliquer la difficulté possible d'utiliser, donc d'enseigner à utiliser, les stratégies humoristiques en comparaison avec les stratégies sérieuses pour apprendre une LS. Outre une explication qui se limite à la dimension culturelle, « *what is considered humorous in one culture may not be humorous in another* » (Cathy), l'explication la plus plausible (fréquente) y adjoint un niveau nécessaire de maîtrise de la langue. En effet, « *Humorous strategies require a comfort, familiarity and ease with both the language and the*

*culture [...] It is not sufficient to translate first language humorous concepts into the SL when such concepts would not be perceived as « funny » in the SL culture. A beginner student may not be aware of this »* rappelle Belinda, un avis que partagent Heather, Vicky et Karine. Il existe cependant d'autres explications éclairantes. Ainsi, Dawn soulève la spontanéité propre au discours humoristique « *which is not always obvious in SL* ». Jane soulève une perception du caractère non sérieux associé à l'humour en rapport avec le « sérieux » de l'apprentissage. « *Perhaps they [the students] do not consider using humour as an intellectual activity, therefore, do not associate learning with humour.* » Question d'âge aussi, pour Frances : « *being late adolescent or adult, [...] few people want to be the object of what they may perceive as ridicule. [...] Among younger students, they may feel more at ease using humorous strategies since it may be yet another way for them to gain peer acceptance.* » Ces commentaires évoquent ici l'importance non seulement du bagage culturel mais linguistique nécessaire à la saisie du discours humoristique. Ils rappellent aussi que ce même discours est porteur de propriétés et, à tort ou à raison, d'une réputation culturelle dont il est impossible de faire abstraction, un attirail propre au comique et à l'humoristique auquel il faut ajouter les attributs propres aux individus impliqués.

#### **9.4.5.5 Approfondissement de Q#78 : la disponibilité du matériel didactique pour faire rire**

Cette question évoque, pour l'expliquer brièvement, la difficulté soulignée par les deux tiers des répondants à trouver du matériel humoristique relié à la matière en comparaison à du matériel dit « sérieux ». Outre Karine qui n'est pas certaine d'être d'accord sur ce point sans toutefois élaborer, certains répondants offrent ici encore, une explication culturelle. Pour Vicky et Cathy, « *[w]hat is considered humorous in one culture may not be humorous in another* ». Plusieurs invoquent des considérations de marché que formule, d'une façon gentiment sarcastique, Étienne : « L'éducation, c'est sérieux! » D'une façon plus élaborée, Dawn déclare que « *you are somewhat safer as a publisher if you publish a resource that is serious. You will get more mileage out of it. Humorous material can go out of style quite quickly as for serious material can have a longer shelf life.* » Même explication de la part de Gérard : « Parce que les auteurs de méthodes (sous le joug de leurs éditeurs sérieux qui ne veulent pas se compromettre) sont trop sérieux, n'ayant en tête que les explications de règles et les exercices souvent plus tordus que drôles. Le texte d'une blague fait moins sérieux qu'un texte sur une maladie ou une découverte. » Pour Jane, « *[a]uthors of teaching material are too cautious to take the risk of including something that can be a source of apprehension for the students.* » Heather explique par ailleurs cette frilosité des auteurs par le peu de connaissances sur l'humour dans la salle de classe. « *Little is known or written about humour in the classroom. Most teachers are not even conscious of using laughter in the classroom. Makes it difficult to write about [it, given that] humorous materials would not be taken seriously!* » C'est toutefois à Andrée que nous laissons le commentaire de la fin : « Trop d'académiciens (sic) qui préparent le matériel dont nous nous

servons sont des champignons. (Réf : *Le Petit Prince*, par A. de St-Exupéry) » Il faut croire que, dans la tête de St-Ex comme dans celle d'Andrée, les champignons(sic) sont possiblement dépourvus d'un sens de l'humour.

#### 9.4.5.6 Approfondissement de Q#76 : la possibilité d'apprendre à raconter une blague en LS

Nous avons réservé la dernière question de cette section à la faisabilité selon 80% des répondants d'apprendre à raconter des blagues en LS. Or sur le groupe des douze répondants de Q2, trois s'inscrivent en désaccord avec cette proposition. Frances : « *I find this [que 80% croient en la faisabilité d'apprendre à raconter des blagues en LS] hard to believe as it is very difficult to tell jokes successfully in one's own language.* » Étienne ne croit pas que « ça puisse s'apprendre ou s'enseigner. [...] c'est plus une disposition personnelle qui peut se développer par essai-erreur. Il y a des gens qui seront toujours raseurs, peu importe les efforts. » Gérard est d'avis encore plus ferme à ce sujet : « Cela ne s'apprend/s'enseigne pas [...] : la plupart des gens ne savent pas raconter une blague dans leur LM, encore moins dans la LS. C'est comme la capacité d'apprendre une langue : ceux qui n'ont pas la capacité d'imitation (mimicry) n'y arrivent pas ou pas vraiment. » Même chez ceux qui croient en cette forme d'apprentissage, on souligne la nécessité pour l'apprenant d'acquérir une connaissance suffisante de la langue pour saisir, et éventuellement transmettre, le sens derrière les blagues (Vicky). « *By feeling comfortable enough in using the language, so that they can focus on how to make the joke more effective instead of focusing on the linguistic accuracy of what they are saying* » selon Jane. « *One can learn to understand the culture and absorb the collective understanding of the people* » pour Belinda. En fait, c'est une question d'individu : « *Someone who is a joker or has an ease with humour in first language, will be more prone to try it in SL. [...] it depends more on the individual* » pour Dawn.

Par ailleurs, si l'on veut vraiment apprendre ou enseigner à raconter des blagues, « il faut être exposé à ces blagues, [...] en écouter et en apprendre, comme on le fait de toute façon dans sa propre langue » selon Karine. « *[L]earning the proper intonation, [and] vocabulary necessary for jokes* » selon Heather, « *analysing their rhetorical structure* » selon Cathy. Mais aussi « [c]hoisir des thèmes universels, sans jeux de mots [...], connaître la culture de l'élève afin de ne pas offenser » rappelle Andrée. On comprend, comme le souligne Belinda, que l'humour dans ces conditions soit relativement (*fairly*) rare. Une fois en trente ans d'enseignement à des étudiants universitaires pour Gérard : « ...une étudiante extravertie (qui habitait à Hull avec son petit ami francophone) et qui, après la classe, m'avait demandé : « À quelle heure se couchent les enfants des cow-boys ? --Pas tard! Pas tard ! »

#### 9.4.6 Conclusion du questionnaire 2 sur « L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde »

Dans le contexte de l'ALS, se présentent très clairement deux aspects de l'humour et du rire : d'un côté leur dimension culturelle, de l'autre, leur dimension subjective. Outre l'aspect

linguistique essentiel dans le cas de blagues ou situations risibles qui empruntent un canal de communication humoristique ou risible, les répondants au Q2 insistent sur la sensibilité à la culture de l'autre. Or cette culture est à la fois la barrière et la clé pour une saisie convenable de l'humour et du rire. Barrière dans les sensibilités et les thèmes qui ne sont pas communs et clé quand ceux-ci ont été apprivoisés et compris en référence à l'autre. Quant à la dimension subjective, les répondants rappellent que tous ne sont pas portés sur l'humour ou le rire et que tous n'ont pas les aptitudes pour raconter des blagues. De plus, tous les répondants enfin ne sont pas d'avis qu'il faille faire une place aussi généreuse à l'humour et au rire dans un contexte d'apprentissage. Ici encore, se pose la nécessité du jugement du professionnel, de sa capacité de savoir « lire » ses élèves pour apprécier leur réception à des humours ou des contenus risibles. Travailler avec eux ces matériaux comme n'importe quel point de langue, embrasser leur spécificité, harnacher le rendu d'une blague, etc. Si l'humour et le faire rire n'est pas donné à tous, l'accueil de ces manifestations peut être plus froid que prévu ou souhaité, et les fruits, plus rares qu'on le voudrait, voire différents. Tout dépend ici de la culture initiale qui sert d'étalon pour évaluer des contenus, de la « culture » individuelle et personnelle, étalon en propre pour chacun des individus en apprentissage de LS. Enfin, les professeurs qui voudraient s'aventurer dans une initiation ou une exploration de l'humour et du rire en LS semblent laissés à eux-mêmes, les auteurs et les maisons d'édition se montrant plutôt froids à fournir des matériaux de cette nature ou, quand ils en offrent, les relèguent au second plan, intercalés ou à la fin, souvent sans développement pédagogique réel.

Le message est donc double, sinon contradictoire : le rire et l'humour font bien partie de la culture et sont associés à ce qu'il y a d'intime et de profond, mais c'est au professionnel enseignant de forger seul la bonne clé et de trouver la voie. D'un côté, on trouve une réelle justification pour encourager une pratique du rire et de l'humour pour les motifs généraux et spécifiques pour l'ALS, de l'autre, une absence de « modes d'emploi réels », voire de lignes directrices, quand on choisit cette pratique en ALS.

### **9.5. Les résultats de la partie « L'humour et le rire dans la société »**

Très courte, cette dernière section se veut une incursion interprétative sur l'humour et le rire dans la société. Trois questions portent sur la valorisation du rire 1) dans la société nord-américaine (le Canada et les États-Unis), 2) dans la société canadienne excluant le Québec et enfin, 3) dans la société québécoise. Une quatrième et dernière question propose une série d'énoncés interprétatifs d'une société qui valorise le rire. À la suite de ces données, nous présentons quelques relations selon les sexes, les langues et les groupes d'âge.

### 9.5.1 Valeur du rire dans les sociétés nord-américaine, canadienne et québécoise

Les questions 79, 80 et 81 cherchent à savoir si chaque société, nord-américaine, canadienne et québécoise, valorise le rire plus que d'autres comportements. À l'échelle binaire de la question sur la société nord-américaine, 60% des répondants indiquent que le rire n'y est pas plus valorisé. Pour la société canadienne excluant le Québec, 62% des répondants croient que le rire est autant valorisé que les autres comportements, 21% que le rire est moins valorisé et 5% qu'il est plus valorisé. Pour la même appréciation dans la société québécoise, 39% des répondants croient que le rire est autant valorisé que les autres comportements, 35% que le rire est plus valorisé et 5% qu'il l'est moins. Outre le fait que nos répondants ne croient pas que la société nord-américaine valorise plus le rire que d'autres comportements, on constate que les données sur les sociétés canadienne et québécoise sont renversées, une réflexion qui sera soumise aux répondants du deuxième questionnaire.

### 9.5.2 Interprétations d'une société qui valorise le rire

Nous avons proposé à nos répondants une liste d'énoncés complétant la phrase suivante : « Une société qui valorise le rire est une société... ». Deux énoncés se démarquent par la valeur importante accordée ainsi que la connotation positive associée. D'abord, 73% des répondants considèrent qu'une société qui valorise le rire est une société capable d'apprécier les plaisirs de la vie. Cette association se prolonge d'une certaine façon dans l'association qui est faite par 65% entre une société qui rit et une manière de vivre, une société de « Bons Vivants ». Loin derrière ces deux énoncés positifs, viennent des énoncés choisis pour leur lien certain mais par un nombre beaucoup moins grand de répondants et qui offre une appréciation complètement différente de cette valorisation. Par exemple, 27% relie celle-ci à une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante; 18%, à une société qui se débat avec les défis posés par une vie trépidante; 18%, qui privilégie le laisser-aller et la familiarité; 17%, pour qui ce qui est sérieux doit être comique; 16%, qui cherche à s'étourdir dans le plaisir; 11% qui vit beaucoup de stress; 4%, qui est superficielle et, pour 1%, qui a perdu son sens critique. Personne par ailleurs n'établit de lien entre la valorisation du rire et une société qui a perdu ses ambitions d'un monde meilleur.

Quand on considère les énoncés strictement rejetés (aucun lien), on trouve que 66% croient que la valorisation du rire n'a rien à voir avec une société ayant perdu ses ambitions d'un monde meilleur; 50% rejettent qu'elle est superficielle; 49%, qu'elle est dépourvue de son sens critique; 36%, qu'elle est une société pour qui le sérieux doit être comique; 27%, qu'elle privilégie le laisser-aller et la familiarité; 22% qu'elle cherche à s'étourdir dans le plaisir; 22% qu'elle vit beaucoup de stress. Parmi les énoncés de faible lien, 36% y voient peut-être une société vivant beaucoup de stress; 29%, que c'est une société qui cherche à s'étourdir dans le plaisir; 29% qu'elle est dépourvue d'une grande partie de son sens critique; 27%, qu'elle est superficielle; 22% qu'elle privilégie le laisser-aller et la familiarité; 21%, qu'elle est dépourvue d'ambitions pour un monde meilleur. Enfin, certains répondants trouvent un « certain lien » avec quelques énoncés.

Les plus remarquables (choisis par le plus grand nombre) sont, dans l'ordre : 44% considèrent qu'il y a dans cette valorisation du rire un « certain lien » avec une société qui se débat avec les défis posés par une vie trépidante, et pour 40%, ce pourrait être le signe d'une société avec une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante.

Il apparaît de façon claire que pour la majorité des répondants, le fait de valoriser le rire pour une société s'interprète de façon positive. Que le rire actuel soit un signal à interpréter comme l'indice de difficulté ou de malaise n'est jamais repris que par une minorité. Pour ce qui est des interprétations négatives, elles sont en l'état, sans ambiguïté mais elles n'ont été choisies que par au plus le tiers des répondants. Il faut par ailleurs noter qu'il existe une zone grise, de « faible lien » ou d'« un certain lien », qui montre, d'autant qu'il n'y avait pas de limite quant au nombre d'énoncés à choisir, sinon une hésitation de la part des répondants, une réflexion voire l'appréciation d'une possibilité.

Des commentaires sont venus par ailleurs dans la dernière question, Q#85, qui ouvrait sur la possibilité d'inscrire d'autres remarques sur le rire et/ou l'humour. Sans entrer dans l'analyse de chacune d'entre elles, il est possible de dire que les répondants ont profité de cet espace pour ajouter leur dernière remarque sur le sujet, certains y allant d'une blague, d'une anecdote ou d'une citation, d'autres de leur expérience avec le rire et l'humour. Certains en ont profité pour mettre en évidence que rire et humour ne sont pas la même chose. D'autres en profitent pour mettre « leur » mot de la fin et ce qu'ils ou elles considèrent comme le plus important dans ce tour d'horizon du rire et de l'humour en l'état de notre questionnaire. Les commentaires de la dernière question Q#85 ont été déposés en annexe 5.

### **9.5.3 Quelques relations entre les données sur « L'humour et le rire dans la société » selon le sexe, la langue et l'âge**

Deux énoncés dans la question Q#82 ont montré des différences significatives chez les femmes pour compléter la phrase « Une société qui valorise le rire est une société... ». Elles sont plus nombreuses à établir un « certain lien » avec l'énoncé selon lequel la valorisation du rire est reliée à « une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante »(Q#82-d), et plus nombreuses à y voir un « faible lien » avec une société qui « privilégie le laisser-aller et la familiarité »(Q#82-h). Le lien n'étant par ailleurs pas très fort au départ (un certain lien et un faible lien), il y a peu à dire sur ce compte autre que de relever les données en l'état. Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#82-d), (Q#82-h) et le sexe :

Question Q#82-d: Une société qui valorise le rire est une société...avec une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante						
		0) Aucun lien	1) Faible lien	2) Un certain lien	3) Relié	4) Étroitement relié
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification	
Masculin	15	1.33	.976	-2.521	.014	
Féminin	59	2.07	1.015			

Question Q#82-h: Une société qui valorise le rire est une société...privilégiant le laisser-aller et la familiarité						
		0) Aucun lien	1) Faible lien	2) Un certain lien	3) Relié	4) Étroitement relié
SEXE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification	
Masculin	17	.88	.857	-2.532	.016	
Féminin	58	1.54	1.200			

**Tableaux 13 :** Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans la société » selon le sexe

Pour ce qui est de la langue, quatre énoncés se dégagent de façon significative en Q#82, trois des cas exposant les anglophones. Ainsi, ces derniers sont plus nombreux à établir un « certain lien » entre la valorisation du rire et une société « avec une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante » (Q#82-d). Ils sont aussi plus nombreux à voir un certain lien avec le fait de « privilégier le laisser-aller et la familiarité » (Q#82-h), et un certain lien encore avec une société « pour laquelle ce qui est sérieux doit être comique » (Q#82-k). Un seul énoncé retient l'attention d'un nombre significativement plus grand de francophones qui établissent un certain lien entre la valorisation du rire et une société « qui se débat avec les défis posés par une vie trépidante » (Q#82-f). Voici en tableau, les données qui permettent d'avancer des relations entre les questions (Q#82-d), (Q#82-h), (Q#82-k), (Q#82-f) et la langue :

Question Q#82-d: Une société qui valorise le rire est une société...avec une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante						
		0) Aucun lien	1) Faible lien	2) Un certain lien	3) Relié	4) Étroitement relié
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification	
Francophones	48	1.69	.903	-2.701	.009	
Anglophones	26	2.35	1.164			

Question Q#82-h: Une société qui valorise le rire est une société...privilégiant le laisser-aller et la familiarité						
		0) Aucun lien	1) Faible lien	2) Un certain lien	3) Relié	4) Étroitement relié
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification	
Francophones	49	1.05	1.001	-3.815	.000	
Anglophones	26	2.04	1.183			

Question Q#82-k: Une société qui valorise le rire est une société...pour laquelle ce qui est sérieux doit être comique						
		0) Aucun lien	1) Faible lien	2) Un certain lien	3) Relié	4) Étroitement relié
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification	
Francophones	48	.86	1.114	-4.146	.000	
Anglophones	26	2.04	1.248			

Question Q#82-f: Une société qui valorise le rire est une société...qui se débat avec les défis posés par une vie trépidante						
		0) Aucun lien	1) Faible lien	2) Un certain lien	3) Relié	4) Étroitement relié
LANGUE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	"t"	Signification	
Francophones	48	2.15	.825	5.979	.000	
Anglophones	24	.88	.900			

**Tableaux 14 :** Quelques relations entre les données sur « l'humour et le rire dans la société » selon la langue

En ce qui concerne les données sur la langue, nous notons avec intérêt que pour les répondants en anglais, une société qui valorise le rire fait voir une certaine attitude critique face aux demandes de la vie trépidante, un rapprochement à faire ici avec la nature même de l'humour, distance devant une difficulté, ici la vie trépidante. Pour les répondants en français par ailleurs, cette valorisation du rire est le signal même du débat qui existe avec les défis posés par la vie trépidante. C'est un peu comme si, de façon culturelle, le rire des francophones pouvait être interprété comme le signe d'un malaise devant la même agitation, alors que pour les anglophones, ce rire en signale, par la distance prise, une forme de dépassement. Notons qu'aucune donnée significative n'a été relevée en ce qui concerne l'âge dans cette section.

#### 9.5.4 Conclusion du questionnaire 1 sur « L'humour et le rire dans la société »

Les données des analyses de fréquences simples de cette partie éclairent la perception et l'interprétation des répondants sur l'humour et le rire dans la société. Le fait de garder à l'esprit l'absence de distinction significative entre humour et rire se posait moins dans cette section puisque toutes les questions portaient sur le rire. Certaines données nous ont par ailleurs surprise. D'abord, le fait que les répondants ne considèrent pas que la société nord-américaine, Canada et États-Unis, valorise le rire plus que les autres comportements, nous étonne d'autant que la visibilité du rire et des autres manifestations « humoristiques » était réelle au moment de remplir le questionnaire. La présence du rire et de l'humour n'avait peut-être pas atteint le point que l'on connaît maintenant, et les discours critiques à cet égard étaient moins nombreux et moins ouverts sur la place publique. Dans ce cas, l'interprétation favorable du rire et de l'humour par les répondants s'explique peut-être par le fait qu'au moment du questionnaire, le rire et l'humour occupaient une place un peu moins controversée dans la société nord-américaine. Comme autres points d'intérêt, nous relevons le fait que les répondants perçoivent inversement la valorisation du rire selon qu'il s'agit de la société canadienne hors Québec et de la société québécoise. Est-ce à dire que les Québécois sont effectivement plus portés vers le rire que les Canadiens? Cette question sera soumise à l'interprétation dans le second questionnaire.

Quant aux énoncés pour interpréter une société qui valorise le rire, les réponses associent le rire avant tout avec les plaisirs de la vie et voient que sa présence signale surtout une attitude de « Bons Vivants ». Peu de répondants associent une société qui valorise le rire avec le signal de stress, de difficulté, de superficialité dont il avait été question dans le chapitre sur la dimension

socioculturelle du rire et de l'humour. En conséquence, et en l'état du questionnaire, les deux tiers des répondants trouvent au rire et à l'humour une valeur positive.

### 9.5.5 Questionnaire 2 : « L'humour et le rire dans la société »

Les réponses du questionnaire 2 éclairent certains points d'intérêt de la partie sur l'humour et le rire dans la société. Deux questions ont été soumises à l'appréciation des répondants : la valorisation du rire dans la société canadienne et la valorisation dans la société québécoise. Le questionnaire se terminait par deux questions offrant la possibilité d'ajouter quelque chose sur le rire et sur l'humour. Comme pour la dernière question du premier questionnaire, les réponses sont déposées dans l'Annexe 5.

#### 9.5.5.1 Approfondissement de Q#80 et Q#81 : la valorisation du rire dans les sociétés canadienne et québécoise

Les questions 80 et 81 portaient sur la valeur accordée au rire dans chacune des sociétés, canadienne, excluant le Québec, et québécoise. Nous nous sommes servie du deuxième questionnaire pour approfondir les données inscrites à ces questions, soit moins de valeur pour le rire dans la société canadienne comparativement à la société québécoise. En général, les répondants ont proposé une différence de mentalité entre les Anglo-Canadiens et les Québécois. De mentalité anglo-saxonne, où le travail, l'argent et les bonnes valeurs morales sont la seule préoccupation, les membres de la société canadienne n'ont pas de temps pour s'amuser comme le décrit Gérard. « *English Canada is more stiff upperlip than francophones. Francophones have more joie de vivre than do English Canadians* » selon Heather. « *People are more uptight in the Anglophone part of Canada* » pour Vicky, ce qui porte les Canadiens anglais à penser que le rire est à percevoir comme quelque chose qui n'est pas sérieux. Karine voit dans cette dépréciation du rire une appréciation du côté rationnel des Anglo-Saxons, par opposition à une appréciation du côté socio-affectif des Latins. « Les Anglophones sont plus guindés et plus réservés. Les démonstrations d'humour ne sont pas toujours bien vues » avance Étienne. « *In Canada, people are vigilant about what can be allowed to be subject to laughter* » d'après Jane. Pour Louis, ce sont les moeurs de la société canadienne qui sont plus conservatrices, ce qui peut avoir un effet sur la perception du rire. Andrée explique par ailleurs que « la culture québécoise avec son sang latin et sa joie de vivre rend le rire plus acceptable ». Elle se souvient à cet effet avoir très souvent entendu les Anglais déclarer leur préférence pour les « parties » français « parce que c'était plus amusant. » Gratification de la joie de vivre pour les Québécois selon Heather, plus de spontanéité chez les Québécois selon Jane. Pour Vicky, « *Francophones are much more approachable and friendlier than the rest of Canada. They are more open and accepting of others than the rest of Canada* ».

Certaines explications débordent les seuls traits d'un groupe. Ainsi, Karine voit dans le rire des Québécois un critère d'inclusion sociale. Frances considère que le trait de « joie de vivre » des Québécois est à lui seul responsable de cette plus-value du rire québécois « *because*

*we expect to see it* », peu importe qu'ils rient effectivement plus ou non. « *Besides, ajoute-t-elle, walk in a quebécois restaurant or bistro and witness all the gaiety, and walk into the same kind of restaurant in English speaking Canada : the difference will be obvious.* » Par ailleurs, Étienne se demande s'il ne serait pas possible d'expliquer la différence aussi simplement que par le fait que les comiques québécois « sont juste plus comiques [que les comiques canadiens] », une composante culturelle qu'il associe à la tradition orale des Québécois. Ce rire des Québécois, c'est peut-être aussi le signe d'une société qui a cultivé le sens de l'absurde afin de protéger son intégrité individuelle et collective. D'après Belinda, « *Quebec society has a higher sense of the absurd, whereas Anglo culture is more literal. The cultural experience of francophone Quebecers may have helped to cultivate the absurd as way of surviving and overcoming incongruities in justice, fairness, and of maintaining individual and cultural integrity. The rest of Canada (except the Aboriginal culture which has a rich sense of the absurd) has not had to use humour or laughter for cultural survival. Of bombs or laughter, laughter may be the more effective revolutionary response to social, cultural and individual repression. Laughter expresses collectivity and distancing. It creates and demolishes boundaries between Us and Them. Laughter=Energy=Power.* » Cathy va dans le même sens quand elle avance que les Québécois, du fait qu'ils ont un sens d'identité plus fort, sont moins embarrassés de rire de leurs faiblesses « nationales et personnelles ». À cet égard, la distance entre le professeur et ses élèves est moins grande au Québec qu'ailleurs au Canada. Il est donc plus facile de rire en classe québécoise, « *Risqué jokes are not disapproved of in Quebec.* »

#### 9.5.6 Conclusion du questionnaire 2 sur « L'humour et le rire dans la société »

Ce qui surprend le plus dans cette dernière section c'est le fait que les répondants pour la plupart n'expliquent la dichotomie de valorisation du rire entre le Canada et le Québec que par une autre dichotomie, celle des traits « culturels » qu'ils associent à l'un et l'autre peuple. Or, s'ils ont sans doute un fond de vrai, ces traits paraissent bien stéréotypés : le fond anglo-saxon terre-à-terre qui rit moins, le fond latin joyeux et débonnaire; les « parties » des francophones plus amusants et les restaurants tranquilles des anglophones. De plus, il semble que la distance critique relevée en faveur des répondants anglophones dans le premier questionnaire revient mais ... pour expliquer le rire des francophones. En effet, il n'est pas possible de considérer autrement le commentaire de Belinda sur le rire de survie, impossible à notre avis d'y voir un rire de groupe qui se « débat avec les défis posés par une vie trépidante ». Il s'agit plutôt d'une « arme révolutionnaire » redoutablement efficace selon elle. Mais ce commentaire s'inscrit en minorité, et la majorité, tant francophone qu'anglophone, montre des perceptions plus arrêtées. Il est par ailleurs intéressant, pour ce que cela vaut, de noter que c'est un francophone qui est à l'origine de la blague finale...Que comprendre ici? (ANNEXE 5; Questionnaire 2 : Les dernières questions A et B, Étienne)

## 9.6 Conclusion

En conclusion de ce chapitre, nous reprenons quelques résultats importants des questionnaires, proposons, à la lumière de la partie théorique, quelques points de vue concrets, et établissons quelques rapports avec ceux-ci autant sur le rire et l'humour que sur leur utilisation pour apprendre une langue seconde.

Nous remarquons avant tout que les répondants accordent une valeur significative au rire et à l'humour. Toutes les questions qui les interrogent sur la présence du rire, la valeur et l'importance du sens de l'humour, que ce soit pour eux-mêmes, pour la classe ou pour l'apprentissage d'une LS, recueillent une approbation franche, voire enthousiaste. Or, et c'est là une des découvertes de cette recherche sur le terrain, nos analyses des Q#31 et Q#45 ont montré que les répondants, même s'ils affirment majoritairement faire une différence entre l'humour et le rire (Q#44), ne font pas clairement cette distinction. Les analyses des deux questions ont tout au plus montré qu'ils sont capables d'apprécier que les valeurs négatives associées au rire ou à l'humour comme le mépris et le sarcasme par exemple ne sont pas à mettre au compte de l'une ou l'autre des manifestations, mais ils confondent les deux en dehors de ce champ. Le fait de ne pas distinguer clairement entre le rire et l'humour entraîne des répercussions sur l'analyse du reste du questionnaire, en affaiblissant la valeur précise à accorder aux réponses à des questions qui avaient quant à elles été formulées avec la distinction bien en tête. Dans ces conditions, il est difficile d'interpréter avec assurance ce que les répondants ont à dire. Cependant, l'analyse des réponses montre une intuition de la différence. Cette intuition est notamment appréciable quand il est question des règles comme le *timing*, l'utilisation du rire et de l'humour en fonction du contexte et de la situation, la polysémie du rire en fonction des situations, les signes extérieurs distinctifs, etc. Cette intuition rappelle plusieurs mises en garde exposées dans la partie théorique. Mais toujours, en l'état de leur incapacité à distinguer clairement l'humour du rire, il est difficile d'apprécier exactement de quoi il est question quand on parle de trop d'humour par exemple.

Le second point d'intérêt dans les résultats est que les répondants exposent dans leurs pratiques, leur raisonnement et leur jugement, au demeurant toujours enthousiastes, une sorte d'intuition des limites qui s'appliquent pour le rire et l'humour dans la salle de classe et l'apprentissage de la LS. Cette réserve naturelle est intéressante et reprend en quelque sorte l'esprit de la partie théorique, toutes dimensions confondues, qui oscille toujours entre la valeur positive et la valeur négative du rire et de l'humour. En effet, pour tout avantage relevé dans les dimensions, on peut retourner l'argument voire faire la preuve que le contraire est possible. Les répondants de nos questionnaires pensent et disent agir de la même façon. Cette pondération est particulièrement mise en évidence dans le second questionnaire où les répondants ont eu tout le loisir d'exprimer à l'aide d'exemple précis le « oui, mais... » qu'ils associent au rire et à l'humour, dans toutes les questions qui leur ont été posées.

Le troisième point d'intérêt se situe spécifiquement dans la section sur l'apprentissage de la LS. Il s'agit dans un premier temps d'une perception forte, presque confirmation si besoin était, de l'existence de l'anxiété ou de la nervosité possiblement débilante générée chez certains apprenants par l'apprentissage d'une langue seconde. Dans un second temps, il est intéressant de relever que le « rire de soi » est une valeur importante à enseigner. Il y a là une concordance avec les savoirs en AELS comme nous l'avons montré dans les dimensions affective et communicative. Mais cet enseignement ou cet apprentissage n'est pas facile, d'autant que plusieurs ne semblent pas avoir accès à du matériel pédagogique humoristique, qu'ils ont déclaré moins accessible, voire rare et peu populaire auprès des maisons d'édition. Enfin, dans le cas de la dimension culturelle du rire et de l'humour, les répondants montrent aussi une appréciation professionnelle dans leur sensibilité au fait que toutes les cultures n'abordent pas le rire et l'humour de la même manière, ne leur accordent pas la même valeur, ce à quoi ils se disent sensibles.

Le quatrième point a une valeur anecdotique. Il s'agit de l'assurance affichée par les répondants dans la perception qu'ils ont de leur capacité de produire des moments d'humour, que ce soit en racontant des blagues notamment pour une importante majorité, en inventant même pour un bon nombre, en jouant sur les mots, en faisant des gestes humoristiques, etc. Cette capacité de production est, peut-être, associée au fait que les répondants sont également d'importants consommateurs de télévision pour rire ou autres produits du même ordre comme le cinéma comique et les spectacles d'humoristes. À force de regarder les autres faire rire, on gagne sans doute en assurance dans la production. Dans l'exposé de ces passe-temps, nous sommes à même d'apprécier les effets de l'institutionnalisation du rire et de l'humour dans la disponibilité de produits et de productions pour faire rire. Sans ces produits, sans la télévision pour rire, il y aurait sans aucun doute moins de rires, moins de contacts avec ce qui fait rire. Mais si l'on considère que le rire surgit dans les conversations littéralement à propos de tout et de rien, il n'est pas surprenant que les répondants rapportent sa présence, surtout s'ils sont en contact avec des situations mises en place pour rire, y compris avec l'aide des « rires en boîte » des émissions de *sitcom* présentées à la télévision ou sur la scène. Nous voyons dans cette assurance individuelle très répandue une manifestation qui peut être associée à l'institutionnalisation du rire et de l'humour ainsi que relevée dans la dimension socioculturelle : le rire et l'humour se portent bien dans la société contemporaine. Et ils sont généralement bien accueillis par celle-ci, ce qui tend à marginaliser le discours critique comme celui de Lipovetsky (1983) et de Royot (1996), au profit du discours de Kataria (2006), du moins au moment de la passation des questionnaires.

Les données du second questionnaire ont précisé l'ensemble des réponses et vraiment offert la possibilité de confirmer que les praticiens, en dépit de leurs savoirs « théoriques » somme toute peu élaborés, offrent une réflexion d'expérience et d'intuition qui donne une certaine force à leur jugement et surtout, assure une pratique éclairée, malgré quelques faiblesses. En puisant dans leurs expériences personnelles, les répondants se montrent circonspects et attentifs, ils exposent

une réserve professionnelle et on pourrait penser que si la « conversation » avait eu lieu en situation réelle, ils auraient rapidement apprécié la valeur des savoirs qui leur étaient présentés.

En conclusion, nous croyons que le discours des répondants est un peu à l'image du discours scientifique lui-même. D'un côté on documente des avantages, de l'autre, des inconvénients. D'un côté, des mécanismes significatifs qui mobilisent de la place dans le traitement cognitif, de l'autre, la possibilité par cette même mobilisation de marquer la mémoire. D'un côté, les émotions positives du plaisir, de l'autre, la possibilité que le signe de ce qu'on croyait être une émotion positive soit en fait une émotion négative. D'un côté, les émotions qui facilitent l'apprentissage, de l'autre, celles qui lui nuisent, dépendant des circonstances et des individus. Les répondants se présentent un peu de cette manière. D'un côté, ils ont confiance dans le rire et l'humour, de l'autre, ils remarquent que ces manifestations présentent des inconvénients. D'un côté, le plaisir, de l'autre, l'excès de plaisir, le ridicule et le danger de devenir un clown. Mais toujours sur le terrain, la conviction qu'il y a dans le rire et l'humour plus d'avantages que d'inconvénients, alors que le discours théorique, tout en mettant en évidence les avantages, est plus critique et invite plus clairement à la prudence. Dans ce sens, les questionnaires confirment la popularité du rire et de l'humour non seulement pour les participants eux-mêmes, mais dans leur salle de classe et dans l'apprentissage d'une langue seconde, à condition d'être encadrés, ce que les répondants font généralement bien, si on en juge à ce qu'ils disent. Plus que de l'intuition, il s'agit d'un jugement de praticien.

## Conclusion

À l'origine de la présente recherche, nous étions intriguée par le fait que le rire et l'humour soient devenus populaires au point d'envahir des champs d'où ils étaient traditionnellement exclus. Ainsi, les appels aux rires et à l'humour entendus de tous côtés en éducation et pour enseigner et apprendre une langue seconde nous amenaient à nous interroger sur le bien-fondé et l'efficacité pédagogique du rire et de l'humour bien que nous rencontrions fréquemment les dites manifestations dans nos classes. L'idée que l'amusement et le plaisir du rire et de l'humour soutenaient l'apprentissage voire l'acquisition d'une langue seconde était offerte comme une évidence et jamais ou rarement nous a-t-il été donné d'entendre invoquer, de la part de ceux qui en faisaient la promotion, des recherches et des résultats concrets en ce sens. Aucune mention non plus d'études spécifiques sur l'augmentation de la communication à la suite d'activités risibles ou humoristiques, un des arguments de poids pourtant en faveur de l'utilisation du rire et de l'humour pour apprendre une langue seconde. En l'état, nous nous trouvions devant une pratique populaire certes, non directement de l'ordre de l'éducatif cependant, et sans appui pour en soutenir la valeur et l'efficacité pédagogique. Il nous a donc semblé important d'évaluer la pertinence de ce moyen à la mode qui avait fait son entrée en classe.

Les recensions ont d'abord établi que la société nord-américaine actuelle recherche et encourage le rire et l'humour non seulement dans le monde du spectacle mais aussi dans les médias. Elles ont également confirmé la présence du rire et de l'humour dans le monde de l'éducation et de la DLS, par le biais de matériel pédagogique à teneur comique et humoristique très répandu. Elles ont aussi révélé la rareté voire l'absence de mention des recherches à l'appui de ce matériel en DLS d'abord, mais aussi en éducation générale. Or des recherches existent qui prennent la mesure du rire et de l'humour, de leur utilisation et de leurs contributions autant dans différents contextes éducatifs qu'en DLS. À cet égard, notre recension a mis en évidence plusieurs données instructives sur le rire et l'humour dans le cadre de l'ALS. D'abord, les études signalent toujours la valeur ajoutée de savoir rire et d'avoir un sens de l'humour pour apprendre une langue seconde, sans en préciser exactement les raisons autrement qu'en invoquant la difficulté de l'apprentissage et l'anxiété qu'on y trouve. Puis, les commentateurs mettent en évidence que le rire et l'humour ont des répercussions sur le climat d'apprentissage et sur le sentiment de plaisir, augmentant la motivation d'apprendre et la persistance dans cet apprentissage. De plus, on souligne que le rire et l'humour peuvent faciliter certaines composantes de l'ALS, dont l'étude du vocabulaire, de la grammaire et d'un type de rhétorique, que ce soit l'humour, l'ironie, la satire. Or, si le plaisir d'apprendre de cette façon est confirmé par les élèves, les résultats sur l'apprentissage sont modestes, d'après le peu de recherche sur cette pédagogie. La recension des études en éducation, plus abondante, expose elle aussi les considérations de plaisir et de motivation, mais les résultats des travaux spécifiquement sur

l'apprentissage, la mémoire par exemple, montrent autant de données positives que de négatives, sans que les auteurs puissent en expliquer la cause. Nous avons même trouvé que sur le stress et le climat, le rire et l'humour entraînent des effets négatifs, démotivent certains apprenants, en énervent d'autres.

Nous avons par ailleurs constaté, tout au long de nos lectures en éducation comme en DLS, une confusion entre les termes rire et humour. Ainsi, le lecteur ne sait jamais très précisément de quoi il est question quand on mentionne le mot humour, même s'il a plus de facilité à comprendre le mot rire. Cette confusion affaiblit les savoirs présentés et partant, la portée du discours sur le sujet. Il nous est apparu qu'il y avait là matière à clarification, d'autant que nous étions convaincue qu'une partie du problème d'instabilité dans les résultats des recherches pouvait venir de cette nébulosité sémantique. Notre intuition s'appuyait également sur le fait qu'en général, si les recherches avaient un souci minimal de présenter quelques-uns des discours interprétatifs sur le rire et l'humour, elles le faisaient généralement sans les prendre en considération dans la recherche même, se contentant de reconnaître la complexité du rire et de l'humour, et le fait qu'ils comportaient plusieurs facettes. Les commentaires émis étaient généralement justes, bien que souvent sommairement développés ou raccourcis, mais ce qu'ils soulignaient de la complexité ou de la multidimensionnalité du rire et de l'humour n'était pas pris en compte. Pour ce qui est des recherches en DLS à l'égard des discours interprétatifs et explicatifs, ce volet de la question était à toute fin pratique ignoré, l'accent de ces travaux étant avant tout mis sur une utilisation concrète du rire et de l'humour pour servir un objectif pratique, l'apprentissage du vocabulaire ou la grammaire du texte par exemple. Ces savoirs et ces traitements existants mais incomplets nous ont amenée à tenter de combler les lacunes, autour de trois présupposés dégagés lors de la recension et dont il fallait selon nous absolument tenir compte: 1) le caractère distinct du rire et de l'humour, 2) leur nature et leur fonctionnement essentiellement multidimensionnels et 3) la nécessaire remise en contexte de ces manifestations dont la compréhension et l'opérationnalisation n'étaient pas possibles sans ancrage. Lorsque toutes ces facettes du rire et de l'humour étaient prises en considération, il devenait alors possible d'atteindre l'objectif que nous nous étions fixé au départ, soit de chercher à voir s'il était possible d'appuyer théoriquement les recommandations de recourir au rire et à l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde. Enfin, la popularité du rire et de l'humour dans la société nord-américaine actuelle et dans le milieu éducatif ne montrant aucun signe de déclin, il nous a semblé important d'offrir au didacticien, sous la forme d'énoncés, quelques points importants qui le sensibilisent à la complexité du rire et de l'humour, l'invitent à réfléchir sur les enjeux de leur utilisation en AELS et lui fournissent quelques repères pour les interpréter dans cette situation d'apprentissage.

D'entrée de jeu, nous avons entrepris de clarifier ce qui distingue le rire et l'humour. Ainsi le rire doit être compris comme une manifestation physique spécifique, qui éclate à la suite d'une

activité cognitive et affective particulière. Comme le langage, il se présente sous des formes différentes, mais surtout il exprime des choses différentes, selon l'émetteur et le contexte dans lequel ce dernier livre son rire. À cet égard, si le rire est un indice de plaisir, il peut aussi être une expression de convenance, d'ignorance, de mépris, de complicité, de dérision ou d'humour, et l'interprétation du sens d'un rire relève d'une prise en compte pleine et entière du rieur et de la situation d'origine. Quant à l'humour, ce n'est pas d'hier qu'on le confond avec un peu n'importe quoi et il est possible qu'avec le temps, on en vienne à ne retenir que son association avec ce qui fait rire. C'est là une équivalence où nous serions perdants, et qui nous priverait de la possibilité d'exposer clairement l'existence d'une caractéristique humaine importante. L'humour est une activité avant tout cognitive, c'est-à-dire qu'il survient suite à une représentation de l'esprit à propos d'une situation, d'une personne ou d'une chose. De plus, et c'est ici le plus important de la distinction, l'humour suppose que l'individu prend une distance devant une situation qui l'affecte, justement parce qu'elle l'affecte. C'est cette distinction que nous faisons entre le rire et l'humour dans notre travail, et c'est en l'ayant bien en tête que nous avons poursuivi la suite des recherches.

La suite du travail a consisté à faire le point sur les savoirs qui précisent la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour dans un premier temps ainsi que les facteurs et les enjeux de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue seconde. La combinaison des deux ensembles de savoirs nous plaçait dans une situation où nous serions à même d'apprécier la compatibilité pédagogique de l'une avec l'autre. Pour ce faire, nous avons entrepris dans le cas du rire et de l'humour d'exposer, sous une nouvelle forme, les savoirs existants de façon à clarifier la complexité dont on les étiquette si souvent. Les recherches recensées dans la première partie avaient mis en évidence que le rire et l'humour comportaient plusieurs dimensions qui fournissaient chacune des savoirs pertinents, notamment en ce qui a trait à leurs composantes cognitive, affective, communicative et sociale, sans consensus cependant quant à la nécessité de les prendre toutes en compte. Tout au plus suggérait-on que la compréhension du rire et de l'humour comportait des données tirées de plusieurs d'entre elles. Et que les deux plus anciennes étaient les dimensions cognitive et sociale. Le projet de notre travail a donc été non seulement de faire le point à leur sujet mais de rassembler les savoirs des quatre dimensions et de les tenir comme autant de composantes nécessaires à la compréhension de la nature et du fonctionnement du rire et de l'humour. À ces quatre dimensions, nous avons choisi d'ajouter la dimension physiologique, dont l'évidence la rendait selon nous incontournable. Le corps du travail s'est donc fait autour des cinq dimensions et l'ensemble constituait une façon multidisciplinaire d'enclore ce qui se rapportait à la nature et au fonctionnement du rire et de l'humour.

Pour chacune des dimensions, il nous a paru nécessaire d'en exposer les concepts disciplinaires principaux de façon à nous situer dans l'approche spécifique de chacune des cinq

disciplines distinctes : la psychologie cognitive, la psychologie affective, la physiologie, la communication et la sociologie. Cette mise en place conceptuelle a par ailleurs été pour nous l'occasion de retracer l'origine des explications du rire et de l'humour en rappelant la contribution de certains auteurs, passés et actuels, qui avaient réfléchi sur le rire et l'humour bien avant aujourd'hui. Rappelons que le rire a donné lieu à plusieurs discussions entre Socrate et son disciple, qu'Aristote lui a consacré plus de six pages et que l'intérêt n'a pas tari depuis. C'était pour nous une façon d'avancer que le rire, et l'humour par la suite, n'avait peut-être pas la complexité proverbiale qu'on leur attribuait, et que cette caractéristique tenait probablement du fait bien réel que le rire et l'humour sont essentiellement subjectifs. C'est d'ailleurs cette subjectivité qui ressort comme l'élément le plus important de notre recherche, et c'est ce que confirme chacune des dimensions et chacun des savoirs que nous en avons tirés. Après ce survol des concepts disciplinaires généraux et un rappel de la contribution des penseurs associés à chacune des disciplines, nous avons entrepris d'expliquer, dimension par dimension, les concepts impliqués cette fois dans la nature et le fonctionnement du rire et de l'humour.

Au nombre de ces concepts, nous avons expliqué l'incongruité, le mécanisme de résolution et le saillant de ce qui fait rire un individu ou lui suggère une réflexion humoristique pour la dimension cognitive; les émotions et leur fonctionnement dans une appréciation essentiellement subjective dans la dimension affective de chaque rire et de chaque moment d'humour; les effets personnels du rire et de l'humour sur l'organisme d'un individu sous l'action de l'homéostasie, de la circulation de l'énergie et de l'interconnexion dans chaque corps de rieur ou d'humoriste selon sa physiologie propre; les composantes de la transmission du message d'un rieur à un décodeur de message dans le cadre d'un échange entre individus selon les règles de la communication et de la pragmatique; enfin les modes de transmission dans une société, un groupe, une communauté, l'impact des médias sur ces groupes, leur fonctionnement et les critères de leur cohésion, la constitution d'une culture, le choix de privilégier certains éléments, d'en tirer des valeurs, de les institutionnaliser, de s'y identifier et de les transmettre aux générations qui viennent en vertu des règles socioculturelles en place.

L'exposé sur le rire et l'humour par dimension est accompagné d'une présentation parallèle au sujet de l'AELS. En présentant les concepts qui sous-tendent pour chacune des dimensions le fonctionnement de l'apprentissage d'une langue seconde, il a été possible de mettre au jour les zones de contact entre les deux, une forme d'appréciation par interprétation de la nature et du fonctionnement des côtoiements entre les deux composantes de la problématique. Les conclusions de chacune des dimensions comportent donc un second ensemble d'énoncés sur l'AELS auquel nous avons joint nos appréciations ou interprétations sur le rire et l'humour dans ce contexte. En ce qui a trait à l'AELS, outre qu'il faille toujours garder en tête l'état incomplet et en construction des moyens langagiers de l'apprenant, certains points par dimension sont ressortis clairement. C'est le cas de la

complexité des opérations cognitives sollicitées lors de l'apprentissage d'une langue seconde, le rôle significatif de la mémoire à cet effet notamment dans le traitement de l'incongruité, les risques qu'entraîne la surcharge cognitive. Pour la dimension affective, on trouve toute l'importance des émotions dans l'apprentissage, l'importance du moi langagier qui doit compenser les effets des moyens linguistiques incomplets pour soutenir la poursuite de l'apprentissage, en dépit de l'anxiété qui peut l'entraver. Nous avons apprécié la place et le rôle du climat et du plaisir dans l'apprentissage d'une LS, leur impact sur la motivation et l'investissement de l'individu à poursuivre un apprentissage parfois difficile. Les composantes physiologiques reliées à l'apprentissage d'une LS ont permis de rappeler non seulement l'existence de comportements physiques débilants qui accompagnent parfois cet apprentissage et signalent des difficultés de l'apprenant mais aussi la mobilisation neuronale du traitement cérébral par connexions lors de cet exercice et l'énergie cérébrale engagée dans l'expression en langue seconde, la place et le rôle du plaisir servant de guides internes de ces opérations. Pour la dimension communicative, toutes les règles de la communication s'appliquant, il apparaît que plusieurs écueils attendent l'apprenant qui doit livrer un message ou qui en reçoit un, en raison de l'état incomplet de la langue avec laquelle il compose. Le plaisir ici joue un rôle important car il intensifie la communication, un facteur essentiel quand on apprend une autre langue, mais tout aussi soumis à une appréciation personnelle. Enfin, dans la dimension socioculturelle, il faut se rappeler que la culture marque les individus et que la classe est un milieu qui met en scène des différences, dans un contexte qui opère selon la culture d'une société. Dans une société comme le Canada, la classe est donc un lieu d'exposition des différences culturelles, d'appréciation et d'accueil de l'autre, qui peut ou non souhaiter s'intégrer au groupe ou vouloir s'en distancer. Au fur et à mesure de la présentation des enjeux par dimension, nous discutons voire proposons des réflexions sur la place et le rôle du rire et de l'humour qui fonctionnent selon les spécificités exposées. À la suite du double exposé de chacune des dimensions, les deux listes de brefs énoncés souscrivent à l'effort de rendre accessible les résultats en condensant l'essentiel des contenus autant des savoirs sur le rire et l'humour que ceux qui sont à retenir pour l'AELS.

Ce que nous avons trouvé est somme toute moins complexe qu'il nous avait été donné à entendre. Comme un balancier, le rire et l'humour mobilisent autant d'énergie qu'ils en déploient, ils renforcent l'apprentissage autant qu'ils peuvent l'entraver, ils sont porteurs de messages de plaisir autant qu'ils peuvent signaler des affects négatifs. Mais, toujours, le rire est bon pour le corps et l'humour pour l'esprit. Dans ces conditions, les retombées du rire et de l'humour en éducation et pour apprendre une autre langue reposent sur leur encadrement. Nous concluons en faveur de leur utilisation à la condition expresse qu'ils soient soumis à un suivi didactique sérieux; à notre avis tout manquement à cet égard est au détriment de l'apprentissage général et d'une langue seconde. Le praticien trouvera ce conseil didactique à la lecture des six listes d'énoncés qui condensent l'essentiel des contenus sur lesquels réfléchir afin de mettre le rire et l'humour au service de l'apprentissage ou

de s'intéresser à comprendre les rires fortuits qui sont toujours nombreux dans une classe de langue, ou avant de le faire.

Finalement, guidée par le second objectif de notre recherche à savoir relever en complément du volet théorique ce que des praticiens de la DLS ont à dire sur le rire et l'humour d'une part et, d'autre part, sur des éléments reconnus pour leur lien avec l'apprentissage d'une LS et auxquels sont appliqués quelques-uns des éléments multidimensionnels relevés du rire et de l'humour, nous avons construit deux questionnaires portant sur le sens du rire et de l'humour, leur utilisation dans une situation pédagogique et pour l'apprentissage d'une langue seconde et leur présence dans la société actuelle. Les résultats ont montré que les praticiens interrogés ne distinguaient pas clairement le rire et l'humour, ce qui a limité la portée des interprétations que nous pouvons faire de leurs réponses. Il est cependant apparu distinctement que les répondants manifestent envers le rire et l'humour un accueil enthousiaste en dépit de savoirs théoriques somme toute peu développés. Ils offrent toutefois une réflexion d'expérience et d'intuition qui donne une certaine force à leur capacité professionnelle de juger en faveur d'une utilisation éclairée du rire et de l'humour, malgré quelques faiblesses ici et là. En puisant dans leurs expériences personnelles, les répondants se montrent circonspects et attentifs, ils font preuve de discernement et sont conscients des risques de débordement qui accompagnent le rire très souvent. En fait, nous avons trouvé que les répondants présentent un commentaire qui s'apparente au balancier évoqué plus haut au sujet du rire et de l'humour. Ils ont confiance dans le rire et l'humour mais en remarquent les inconvénients, ils recherchent et apprécient leur compagnie mais se méfient des excès qui les caractérisent. Ils croient en leurs avantages mais émettent des réserves aussi. En fait, ce qui distingue les opinions des répondants des écrits théoriques, c'est que les répondants parlent beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients alors que les écrits ne mentionnent jamais d'avantage sans exposer immédiatement la possibilité de l'envers de la médaille, selon l'individu et la situation. De plus, la question de complexité et de distinction entre les termes préoccupe moins les répondants que les chercheurs dont nous avons recensé les travaux et les données recueillies ont bien montré que les praticiens interrogés ne font pas de réelle distinction entre le rire et l'humour.

Notre recherche apporte sa contribution à plusieurs égards. D'abord en ce qui a trait aux savoirs sur le rire et l'humour : nous avons rassemblé et mis à jour sous un même toit par une compilation multidisciplinaire les principaux savoirs selon cinq dimensions qui en explicitent la nature et le fonctionnement. Nous avons eu le souci de présenter les approches conceptuelles qui guident le raisonnement des disciplines dans chacune des dimensions et rappelé les savoirs passés en les actualisant dans cette nouvelle présentation. Ensuite, pour le domaine de la didactique de la langue seconde nous avons repris, en suivant l'approche multidisciplinaire utilisée précédemment, les savoirs les plus importants que nous avons expliqués et appliqués à la problématique du rire et de l'humour

comme outils pour apprendre une langue seconde. Enfin, nous avons eu le souci didactique d'offrir au praticien quelques-uns des points les plus importants qui le conscientisent à la complexité du rire et de l'humour et lui fournissent des repères d'interprétation en lien avec l'apprentissage d'une langue seconde. Cette présentation par énoncés donne au praticien une occasion de réfléchir aux enjeux de son choix dont il reste malgré tout entièrement maître. Nous avons par ailleurs tenu compte du besoin de procéder à un exercice de reconnaissance sur le terrain lui-même pour mettre en lumière les perceptions, les opinions voire les savoirs effectifs qui y ont cours chez des praticiens de langue seconde. Les données recueillies montrent que les praticiens adoptent devant le rire et l'humour la réserve professionnelle de l'enseignant même si leur enthousiasme envers le rire et l'humour, au demeurant interchangeables pour eux, est en cela représentatif de la faveur dont jouissent, en l'état, des manières d'être et de faire bien à la mode dans la société nord-américaine actuelle. Enfin, nous avons clarifié et distingué entre le rire et l'humour, mais restons modeste ici pour apprécier l'impact de cet effort de clarification sémantique, la force sociale étant ce qu'elle est en ce moment.

Au terme de la recherche, il nous apparaît que l'utilisation du rire et de l'humour en salle de classe peut difficilement faire l'économie d'une pratique de réflexion sur le sujet et que les futurs enseignants et les enseignants en exercice tireraient profit à comprendre les enjeux didactiques de recourir à des moyens avant tout populaires dans la culture ambiante. En plus de voir le sérieux qui loge derrière le rire et l'humour quand ils sortent de leur lit traditionnel pour se glisser dans celui de l'éducation, ils pourraient apprécier la réalité du rire et de l'humour en salle de classe, et continuer de se poser comme nous les questions plus générales restées en suspens : qu'en est-il vraiment de ces rires et de ces moments d'humour? Existents-ils aussi nombreux qu'on le laisse croire et quel sens ou valeur ont-ils? Quelle est réellement la portée du rire et de l'humour dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue seconde? Les possibilités pour des recherches futures pourraient à cet égard emprunter deux avenues selon que l'on souhaiterait en savoir plus sur le rire et l'humour comme outils didactiques pour l'apprentissage même de la langue seconde, sur les rires fortuits ou sur les effets plus généraux du rire en classe de langue.

Pour ce qui est de l'utilisation didactique du rire et de l'humour, il serait par exemple possible de se pencher sur le travail de compréhension et de production d'un discours humoristique. Pour ce faire, il y aurait lieu d'étudier comment des apprenants de LS accueillent un corpus de textes ou de blagues à composantes humoristiques ou risibles, comment ils arrivent à en faire une appréciation linguistique en appliquant les maximes dites de l'humour présentées par Attardo(1994). Il pourrait également être intéressant d'étudier des apprenants de langue étrangère qui se penchent sur la notion de « Qu'est-ce qui fait rire? », soit une appréciation directe d'histoires à variantes risibles ou humoristiques multiples, en situation finale ou initiale pour créer ou renforcer ou neutraliser l'effet comique. Il serait également possible voire intéressant de procéder à une étude comparative de

l'enseignement d'un aspect de la langue seconde, la grammaire par exemple, en utilisant du matériel traditionnel et du matériel qui porte à rire, comme la *Petite Grammaire pas comme les autres* de Viel (1992). On peut aussi envisager l'étude de la création d'histoires drôles par des apprenants de langue seconde, non seulement les défis posés par cet exercice mais les retombées plus générales sur leur apprentissage. Ces recherches pourraient faire l'objet d'observations et d'appréciations de partir de comptes-rendus d'étudiants et de leur enseignant. Enfin, pourquoi ne pas se pencher sur l'ajout de contenu risible ou humoristique dans le contexte d'examen et en mesurer les effets sur l'anxiété des apprenants?

Pour ce qui est du rire fortuit, il serait intéressant de refaire des observations de situations de classe pour relever les manifestations du rire, et de l'humour le cas échéant, dans le contexte de l'apprentissage d'une LS. Il serait possible de reprendre ici l'étude de Foerster (1981), plusieurs années s'étant écoulées depuis cette recherche et la popularité du rire et de l'humour étant encore plus manifeste dans la société nord-américaine. Cette observation de rire et d'humour pourrait faire l'objet d'étude dans des contextes culturels autres que celui de notre recherche de façon à mettre en lumière la diversité culturelle et sociale existante. Ces études d'observations pourraient comporter un volet d'appréciation du risible et de l'humoristique et éventuellement déboucher sur des études d'impacts plus généraux sur le climat de classe certes, mais aussi la motivation, l'image de soi des apprenants, la prise de risque, la perception de réussite, etc. Il serait enfin intéressant de faire porter des recherches sur les énoncés développés dans notre travail. Non pas tant pour en faire un guide mais pour en intégrer la formule de réflexion dans le cadre d'un cours de formation ou de perfectionnement des maîtres, ce type d'exercice se situant à la base de toute décision didactique selon nous.

Les pistes de recherche ne manquent pas. La question qui se pose pour nous cependant relève toujours de la difficulté découlant de l'essentielle dimension subjective du rire et de l'humour et les problèmes qui en découlent dans n'importe quel exercice de recherche. Les énergies à déployer pour encadrer cette subjectivité constituent-elles le meilleur investissement dans le cadre plus général de l'apprentissage d'une langue seconde ? N'est-il pas préférable de consacrer au rire et à l'humour une place certes réelle mais discrète dans le contexte de l'apprentissage de la langue proprement dite et de les apprécier à leur juste valeur mais sans excès dans la dimension culturelle qui est la leur en propre? La langue et la culture sont après tout autre chose que ce qui provoque le rire, et l'humour, un attribut somme toute personnel avant d'être celui d'un groupe ou d'une culture.

## Liste des références

- Abraham, R., et Vann R. (1987). Strategies of two language learners: A case study. Dans A. Wenden et J. Rubin (Dir.), *Learner strategies in language learning* (pp.88-110). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Aird, R. (2004). *L'histoire de l'humour au Québec de 1945 à nos jours*. Montréal, QC: VLB éditeurs.
- Allport, G. (1950). *The nature of personality: Selected papers*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Press.
- Alvarez, G. (1989). *Concepts linguistiques en didactique des langues*. Québec, QC: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Alvarez, G. (1991). Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes. Dans F. Ligier et L. Savoie (Dir.), *Didactique en questions* (pp.78-87). Montréal: CEC.
- Alvarez, G., et Huot, D. (Dir.). (1983). *La classe de langue face aux recherches en pragmatique*. Québec, QC: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Anderson, C. (1982, automne). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Apte, M. L. (1985). *Humor and laughter: An anthropological approach*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Apter, M. J., et Smith, K. C. P. (1977). Humour and the theory of psychological reversals. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 95-100). Oxford: Pergamon Press.
- Argyle, M. (1972). The syntaxes of bodily communication. Dans J. Benthall et T. Polehemus (Dir.), *The body as a medium of expression* (pp. 143-161). London: Allen Lane.
- Aristote. (1960). *Poetics. English and Greek* (W. H. Frye, Trad.). London: Heinemann. (Oeuvre originale publiée en 322 av. J.-C.)
- Aristote. (1962). *Nicomachean ethics* (H. Rackham, Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Oeuvre originale publiée en 322 av. J.-C.)
- Armengaud, F. (1985). La pragmatique. *Que sais-je?*, 2230. Paris: Presses universitaires de France.
- Arnold, J. (Dir.). 1999. *Affect in language learning*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Arnold, J., et Brown, D. (1999). A map of the terrain. Dans J. Arnold (Dir.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.

- Asher, J. L. (1965). The strategy of total physical response : An application to learning Russian, *IRAL* #3.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. New York: Mouton de Gruyter.
- Averill, J. R., et More, T. A. (2000). Happiness. Dans M. Lewis et J. Haviland (Dir.), *Handbook of emotions* (pp. 663-677). New York: Guildford Press.
- Bakhtine, M. (1970). *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen âge et sous la Renaissance*. Paris: Tel Gallimard.
- Bacmeister, R. W. (1980). *Teachers for young children: The person and the skills*. New York: Early Childhood Council of New York City.
- Bain, A. (1859). *The emotions and the will*. London: John W. Parker and Son.
- Bandes, B. (1988). Humor as motivation for effective learning in the classroom. *Dissertations Abstracts International*, 49(09), 2516. (UMI No.8824344).
- Bardovi, H. K. (2001). Evaluating for the instruction in pragmatics? Dans K. R. Rose et G. Kasper (Dir.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-33). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bautier-Castaing, E. (1983). Les différents plans du fonctionnement du discours: Aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques. Dans G. Alvarez et D. Huot (Dir.), *La classe de langue face aux recherches en pragmatique* (pp. 1-9). Québec, QC: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Bélaud, J.-P. (1983). Pragmatique et compréhension: Plan de textes en classe. Dans G. Alvarez et D. Huot (Dir.), *La classe de langue face aux recherches en pragmatique* (pp. 35-44). Québec, QC: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Bellavance, G., et Laplante, B. (2002). Professionnalisation et socialisation du champ artistique: La formation professionnelle des artistes au XXe siècle. Dans D. Lemieux (Dir.), *Traité de la culture* (pp. 314-339). Québec, QC: Les Éditions de l'IQRC.
- Benthall, J. (1975). A prospectus, as published in *Studio International*, July 1972. Dans J. Benthall et T. Polhemus (Dir.), *The body as a medium of expression* (pp. 5-13). London: Allen Lane.
- Benthall, J., et Polhemus, T. (Dir.). (1975). *The body as a medium of expression*. London: Allen Lane.
- Berge, P. (1959). *Introduction à l'étude scientifique du rire*. Paris : Flammarion.
- Bergson, H. (1985). *Le rire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Berk, R. A. (2002). *Humor as an instructional defibrillator*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Berlyne, D. E. (1972). Humor and its kin. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 43-60). New York: Academic Press.
- Berwald, J. -P. (1992, décembre). Teaching French language and culture by means of humor. *The French review*, 66(2), 189-201.
- Besnard, C. (1995). Pour le renouveau des manuels de français, langue seconde au niveau universitaire. Dans J. Cotnam et J. M. Paterson (Dir.), *La didactique à l'oeuvre. Perspectives et pratiques* (pp.30-44). Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Besse, H. (2003). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-CRÉDIF.
- Bick, C. H. (1989). An EEG-mapping study of «laughing»: Coherence and brain dominances. *International journal of neuroscience*, 47, 31-40.
- Birdswhistell, R. L. (1972). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary hermeneutics*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Blondel, E. (1988). *Le risible et le dérisoire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. Dans R. Phillipson, E. Kellerman, M. Sherwood Smith et M. Swain (Dir.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 255-272). Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Éditions Didier.
- Borgomano, L. (1983). Laissez-moi rire! Faites-moi parler! *Français dans le monde*, 178, 37-44.
- Boucher, A. M. (1986). À quoi reconnaît-on le matériel pédagogique de nature communicative? Dans A. M. Boucher, M. Duplantie et R. LeBlanc (Dir.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp.146-156). Montréal, QC: C.E.C. Inc./C.E.P.C.E.L.
- Boucher, A. M., Duplantie, M., et Leblanc, R. (Dir.). (1986). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal, QC: C.E.C. Inc./C.E.P.C.E.L.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., et Lécuyer, B.-P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Larousse.

- Bourdet, J.-F. (1995, février-mars). Mille et une classes: Le rire court. *Le français dans le monde*, 271, 93.
- Bouton, C. (1984). *Discours physique du langage*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Bouton, C. (1984). La neurolinguistique. *Que sais-je?*, 2153. Paris: Presses universitaires de France.
- Bowden, H., Sanz, C., et Stafford, C. (2005). Individual differences : Age, sex, working memory, and prior knowledge. Dans C. Sanz (Dir.), *Mind and context in adult second language acquisition* (pp. 105-141). Washington, DC : Georgetown University Press.
- Bower, G. H., et Forgas, J. P. (2000). Affect, memory, and social cognition. Dans Eich, Kihlstrom, Bower, Forgas et Niedenthal (Dir.), *Cognition and emotion* (pp. 87-168). New York: Oxford University Press.
- Bozik, M. (1987). Critical thinking through creative thinking. *Meeting papers of the speech communication association*.
- Bradford, A.L. (1964, septembre). The place of humor in teaching. *Peabody journal of education*, 67-70.
- Breton, A. (1966). *Anthologie de l'humour noir*. Paris: Jean-Jacques Pauvert.
- The British Association for the Advancement of Science. (2002). *Laughlab*. London: Arrow.
- Brown, A., et Itzig, J. (1976). *The interaction of humor and anxiety in academic test situations*. Dallas, Tx: Southern Methodist University Press
- Brown, D., et Bryant, J. (1983). Humor in the mass media. Dans P. E. McGhee et J. H. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 2. Applied studies* (pp. 143-172). New York: Springer-Verlag.
- Brownell, H. H., et Gardner, H. (1988). Neuropsychological insights into humour. Dans J. Durant et J. Miller (Dir.), *Laughing matters: A serious look at humour* (pp.17-35). Essex, UK: Longman Group.
- Bryant, J., Comisky, P., et Zillmann, D. (1979). Teachers' humor in the college classroom. *Communication education*, 28, 110-118.
- Bryant, J., Crane, J. S., Comisky, P.W., et Zillmann, D. (1980). Relationship between college teacher's use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of educational psychology*, 72, 511-519.
- Busino, G. (1992). *La sociologie sens dessus dessous*. Genève: Librairie Droz.

- Butland, M. J., et Ivy, D. K. (1991). The effects of biological sex and egalitarianism on humor appreciation: Replication and extension. Dans J. W. Neuliep (Dir.), *Replication research in the social sciences* (pp. 341-354). Newbury Park; London; New Delhi: Sage Publications.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère* (K. Blamont-Newman et G. Blamont, Trads.). Paris: Éditions Didier. (Oeuvre originale publiée en 1989)
- Byrn, D. et Zelinski, S. (1987). *People are funny*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Cade, J. (1997, août/septembre). Humor is as humor does. *The teaching professor*, 8.
- Cadman, M. K. (1991). Teachers' perceptions of their use of classroom humor. *Dissertations Abstracts International*, 52(05), 1620. (UMI No. 9131616)
- Calvet, L.-J. (1980). Rire en français, parler français.... *Français dans le monde*, 151, 27-30.
- Calvino, B. (2003). *Introduction à la physiologie cybernétique et régulations*. Paris: Belin SUP.
- Canadian Parents for French (CPF). (2005). *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada. Rapport annuel 2005*. Ottawa.
- Canale M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-39.
- Cantor, J. R. (1976). What is funny to whom? The role of gender. *Journal of communication*, 26, 164-172.
- Cantor, J. R. (1977). Tendentious humour in the mass media. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 303-310). Oxford: Pergamon Press.
- Caravolas, J. (1984). *Le Gutenberg de la didacographie, ou, Comenius et l'enseignement des langues*. Montréal, QC: Guérin.
- Caravolas, J. (1995). *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues (-3000-1950)*. Anjou, QC: Centre éducatif et culturel.
- Caruso, V. M. (1982). *Teacher enthusiasm behaviors reported by teachers and students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Castell, P. J., et Goldstein, J. H. (1977). Social occasions for joking: A cross-cultural study. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 193-198). Oxford: Pergamon Press.

- Chapman, A. J. (1983). Humor and laughter in social interaction and some implications for humor research. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 135-158). New York: Springe-Verlag.
- Chapman, A. J. (1996). Social aspects of humorous laughter. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 155-186). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Chapman, A. J., et Crompton, P. (1978). Humorous presentations of material and presentations of humorous material: A review of the humor and memory literature and two experimental studies. Dans M. M. Gruneberg, P. E. Morris et R. N. Sykes (Dir.), *Practical aspects of memory*. London: Academic Press.
- Chapman, A. J., et Foot, H. C. (Dir.). (1977). *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter*. Oxford, N.Y.: Pergamon Press.
- Chapman A. J., et Foot, H. C. (Dir.). (1996). *Humor and laughter. Theory, research and applications*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Chattopadhyay, A., et Basu, K. (1990, novembre). Humor in advertising: The moderating role of prior brand evaluation. *Journal of marketing research*, XXVII, 466-476.
- Chomsky, N. (1973). Linguistic theory. Dans J. W. Oller Jr. et J. C. Richards (Dir.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher* (pp. 29-36). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Cicéron. (1959). *De l'orateur, livre deuxième* (E. Courbaud, Trad.). Paris: Les Belles Lettres. (Oeuvre originale publiée en 55 av. J.-C.)
- Civikly, J. (1985). Humor and the enjoyment of college teaching. *New directions for teaching and learning*, 26, 61-70.
- Clément, C. (1998, juillet/août). Le clown médecin. *Sciences et avenir: Le rire* [Numéro spécial], 86-91.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of language and social psychology*, 5(4), 272-290.
- Clouscard, M. (1997). Ironique considération pédagogique sur la pédagogie. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 247-249). Paris: De Boeck.
- Cohen, A. D. (1991). Strategies in second language learning: Insights from research. Dans R. Phillipson, E. Kellerman, M. Sherwood Smith et M. Swain (Dir.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 107-119). Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.

- Colignon, J. -P. (1979). *Guide pratique des jeux littéraires*. Paris: Duculot.
- Comenius, J. A. (1992). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (Bosquet-Frigout, Saget et Jolibert, Trads.). Paris: Éditions Klincksieck.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris: Presses universitaires de France/Perspectives critiques.
- Comte-Sponville, A. (2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris: Presses universitaires de France/Perspectives critiques.
- Connely, A.-M. (2001). *Le français par objectifs*. Montréal: CEC.
- Corbett, L. (1990). *Effect of bilingualism on humor and creativity*. Thèse de doctorat non publiée, Hofstra University, Long Island, N.Y.
- Cotnam, J., et Paterson, J. M. (1995). *La didactique à l'oeuvre. Perspectives théoriques et pratiques*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Cousins, N. (2003). *Comment je me suis soigné par le rire* (R. Coryell, Trad.). Paris: Éditions Payot. (Oeuvre originale publiée en 1979)
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, U.K; New York: Cambridge University Press.
- Cuq, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLÉ International.
- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Curran, C. A. (1961, mars). Counselling skills adapted to the learning of foreign languages. *Bulletin of the Menninger Forum*. (Reproduit dans *Innovative approaches to language teaching*, par R. W. Blair, Dir., 1982, Rowley, MA : Newbury House).
- Dance, F. E. X., et Larson, C. E. (1980). *The functions of human communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Darling, A., et Civikly, J. (1987). The effect of teacher humor on student perceptions of classroom communicative climate. *Journal of classroom interaction*, 22(1), 24-30.
- Darwin, C. (1955). *The expression of the emotions in man and animal*. New York: Philosophical Library. (Oeuvre originale publiée en 1872)
- Davies, A.P., et Apter, M. J. (1980). Humor and its effects on learning in children. Dans P.E. McGhee et A. J. Chapman (Dir.), *Children's humor* (pp.237-254). New York: Willey.

- Debidour, V. H. (1962). *Aristophane par lui-même*. Paris: Éditions du Seuil.
- Deckers, L., et Buttram, R. (1990). Humor as a response to incongruities within or between schemata. *Humor: International journal of humor research*, 3(1), 53-64.
- Deregnacourt, J. (1980). Approche ludique de l'écrit: Trois bonnes raisons pour s'amuser en classe. *Français dans le monde*, 151, 45-50.
- Descartes, R. (1949). *Oeuvres et lettres*. Paris: Librairie Gallimard.
- Deunff, J. (1997). L'humour dans l'enseignement des sciences. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 77-84). Louvain, BE: De Boëck.
- Didier, J.-J. (1992, mars). Le mot d'esprit ou la piqûre et le coton. *Le langage et l'homme*, XXVII(1), 21-47.
- Dolce, R. (1984). Being a teacher of the behavior disordered. *Education*, 105, 155-161.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., et Malderez, A. (1999). The role of group dynamics in foreign language. Dans J. Arnold (Dir.), *Affect in language learning*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., et Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. Dans D. Catherine et M. Long (Dir.), *The handbook of second language acquisition* (pp.589-631). Malden, MA : Blackwell Publishing.
- Dortier, J.-F. (1998). *Les sciences humaines: Panorama des connaissances*. Paris: Éditions Sciences humaines.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (pp.206-257). Cambridge, U.K; New York: Cambridge University Press.
- Douglas, M. (1971). Do dogs laugh? A cross-cultural approach to body symbolism. *Journal of psychosomatic research*, 15, 387-390.
- Downs, V., Manoochehr, J., et Nussbaum, J. (1988, avril). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication education*, 73, 126-141.
- Dritz, C. A. (1983). *The role of humor in teaching*. Thèse de doctorat non publiée, Brigham Young University, Provo, UT.

- Duquette, L. (1986). La créativité dans les pratiques communicatives. Dans A. M. Boucher, M. Duplantie et R. LeBlanc (Dir.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp. 73-85). Montréal, QC: C.E.C. Inc./C.E.P.C.E.L
- Durant, J., et Miller, J. (Dir.). (1988). *Laughing matters: A serious look at humour*. Essex, UK: Longman Group.
- Duvignaud, J. (1985). *Le propre de l'homme: Histoires du comique et de la dérision*. Paris: Hachette.
- Earls, P. L. (1972). Humorizing learning. *Elementary education*, 49, 107-108.
- Eastman, M. (1922). *The sense of humor*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Eastman, M. (1936). *Enjoyment of laughter*. New York: Simon and Schuster.
- Edelmann, É. (1992). *Plus on est de sages, plus on rit*. Paris: La Table Ronde.
- Edmunson, W., et House, J. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. Dans R. Phillipson, E. Kellerman, M. Sherwood Smith et M. Swain (Dir.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 273-287). Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Ehrman, M. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. Dans J. Arnold (Dir.), *Affect in language learning* (pp. 68-87). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Eich, E. (2000). Q and A. Dans E. Eich, J. Kihlstrom, G. Bower, J. Forgas, et P. Niedenthal (Dir.), *Cognition and emotion* (pp.204-245). New York : Oxford University Press.
- Eich, E., Kihlstrom, J. F., Bower, G., Forgas, J., et Niedenthal, P. (2000). *Cognition and emotion*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Elkabas, C. (1995). Dynamique des groupes et dynamique de l'enseignement du français langue seconde. Dans J. Cotnam et J. M. Paterson (Dir.), *La didactique à l'oeuvre. Perspectives théoriques et pratiques* (pp.108-131). Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Ellermeier, P. A. (1991). *The humorous professor: A comparative study of teacher humor and the adult learner*. Thèse de doctorat non publiée, Seattle University, WA.
- Ellis, N. (2001). Memory for language. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (pp.33-69). Cambridge; New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Encyclopaedia Britannica Inc. (1990). Humour and wit. Dans *The new encyclopaedia britannica: Vol. 20. Macropaedia. Knowledge in depth* (pp. 682-688). Chicago, IL: Encyclopaedia Britannica.

*Encyclopédie universalis (Tome 4)*. (1990). Paris: Encyclopédie Universalis.

Escarpit, R. (1977, octobre). Réévaluation de l'humour. *Revue française d'études américaines*, 4, 17-22.

Escarpit, R. (1981). L'humour. *Que sais-je?*, 877. Paris: Presses universitaires de France.

L'expert du rire: Entretien avec Eric Smadja. (1998, juillet/août). *Sciences et avenir: Le rire* [Numéro spécial], 14-19.

Fasola, P., et Lyant, J.-C. (1990). *Grammaire turbulente du français contemporain*. Paris: Seghers.

Fasola, P., et Lyant, J.-C. (1997). Cahiers de vacances buissonnières. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp.137-147). Paris: De Boeck.

Fick, J.-M. (1997). Une alternative à l'immobilisme. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 37-47). Paris: De Boeck.

Fields-Meyer, T. (1996, 15 juillet). Chelsey gets her smile. *People Magazine*, 54-61.

Fine, G. A. (1977). Humour in situ: The role of humour in small group culture. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 315-318). Oxford: Pergamon Press.

Fine, G. A. (1983). Sociological approaches to the study of humor. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 159-183). New York: Springer-Verlag.

Fleming, F. Y. (1981). An investigation of the use of humor as teaching strategy in American history classes. *Dissertations Abstracts International*, 42(03), 928. (UMI No. 8118518).

Foerster, C. (1981). *Étude de l'échange verbal et non verbal dans l'enseignement de l'allemand pour adultes*. Thèse de doctorat de troisième cycle non publiée, Université de Grenoble III, France.

Foot, H. C., et Chapman, A. J. (1996). The social responsiveness of young children in humorous situations. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 187-214). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.

Forabosco, G. (1992). Cognitive aspects of the humor process: The concept of incongruity. *Humor*, 5(1-2), 45-68.

Fourastié, J. (1983). *Le rire, suite*. Paris: Denoël/Gonthier.

Fournier, J. -L. (2003). *Grammaire française et impertinente*. Paris: Livre de poche.

- Fournier, M. (2003). Le formateur et la communication, entretien avec Philippe Meirieu. Dans P. Cabin (Dir.), *La communication: État des savoirs* (pp. 231-235). Paris: Éditions Sciences humaines.
- Freud, S. (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (B. Féron, Trad.). Paris: Gallimard. (Oeuvre originale publiée en 1919)
- Freud, S. (1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (D. Messier, Trad.). Paris: Gallimard. (Oeuvre originale publiée en 1905)
- Fridja, N. (2000). The psychologists' point of view. Dans M. Lewis et J. Haviland-Jones (Dir.), *Handbook of emotions* (pp. 59-75). New York : The Guilford Press.
- Fry, W. F., Jr. (1963). *Sweet madness: A study of humor*. Palo Alto, CA: Pacific Books.
- Fry, W. F., Jr. (1977). The appeasement function of mirthful laughter. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 23-26). Oxford: Pergamon Press.
- Gadfield, N. J. (1977). Sex differences in humour appreciation: A question of conformity? Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 433-436). Oxford: Pergamon Press.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. Dans J. W. Oller Jr. et J. C. Richards (Dir.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher* (pp. 235-246). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Gattegno, C. (1963). Teaching foreign languages in schools : The silent way, *Educational Solutions* (2<sup>e</sup> éd.) New York. (Reproduit dans *Innovative approaches to language teaching* par R.W. Blair (Dir.), 1982, Rowley, MA : Newbury House).
- Germain, C. (1986). Approche communicative et enseignement du sens. Dans A. M. Boucher, M. Duplantie et R. LeBlanc (Dir.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp. 31-40). Montréal, QC: C.E.C. Inc./C.E.P.C.E.L.
- Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative*. Montréal, QC: Centre éducatif et culturel.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

- Giles, H., et Oxford, T. S. (1970). Towards a multidimensional theory of laughter causation and its social implications. *Bulletin of the British psychological society*, 23, 97-105.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., Gadfield, N. J., Davies, G. J., et Davies, A. P. (1996). Cognitive aspects of humour in social interaction: A model and some linguistic data. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 139-153). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Giora, R. (1991). On the cognitive aspects of the joke. *Journal of pragmatics*, 16, 465-485.
- Glenn, P. J. (1989, printemps). Initiating shared laughter in multi-party conversations. *Western journal of speech communication*, 53, 127-149.
- Godkewitsch, M. (1972). The relationship between arousal potential and funniness of jokes. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 143-156). New York: Academic Press.
- Godkewitsch, M. (1996). Physiological and verbal indices of arousal in rated humour. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 117-138). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Goldberg, I. (1998, août). Traits d'esprit. *Beaux arts*, 171, 36-43.
- Goldstein, J. H. (1977). Cross-cultural research: Humour here and there. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 167-174). Oxford: Pergamon Press.
- Goldstein, J., et McGhee, P. E. (1972). An annotated bibliography of published papers on humor in research literature and an analysis of trends: 1900-1971. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 263-267). New York: Academic Press.
- Goldstein, J., et McGhee, P. (Dir.). (1972). *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues*. New York: Academic Press.
- Goldstein, J. H., McGhee, P. E., Smith, J. R., Chapman, A. J., et Foot, H. C. (1977). Humour, laughter and comedy: A bibliography of empirical and nonempirical analyses in the English language. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 469-502). Oxford: Pergamon Press.
- Goldstein, J. H., Suls, J. M., et Anthony, S. (1972). Enjoyment of specific types of humor content: Motivation or salience? Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 159-170). New York: Academic Press.
- Goodchilds, J. D. (1959). Effects of being witty on position in the social structure of a small group. *Sociometry*, 22, 261-272.

- Goodchilds, J. D. (1972). On being witty: Causes, correlates, and consequences. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 173-192). New York: Academic Press.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication education*, 37, 40-53.
- Gorham, J., et Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication education*, 39, 46-62.
- Graham, E., Papa, M. J., et Brooks, G. P. (1992). Functions of humor in conversation: Conceptualization and measurement. *Western journal of communication*, 56, 161-183.
- Grotjahn, M. (1974). *Sense of laughing-psychoanalytical consideration of jokes, funniness, and humour*. Munich : AL: (é.m.)
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Dans P. Cole et J. Morgan (Dir.), *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts* (pp. 41-59). New York : Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Gruner, C. (1967). Effects of humor on speaker ethos and audience information gain. *Journal of communication*, 17, 228-233.
- Gruner, C. (1970). Effects on speaker ethos and audience information gain of humor in dull and interesting speeches. *Central states speech journal*, 21, 160-166.
- Gruner, C. R. (1978). *Understanding laughter: The workings of wit and humor*. Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Gruner, C. R. (1996). Wit and humour in mass communication. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 287-312). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Guillon, J.-C. (1997). Humour et grammaire. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 123-128). Louvain, BE: De Boëck.
- Guindal, A. L. (1985). Humour: An excellent EFL teaching device. *Annual meeting of the international association of TOEFL*. Brighton.
- Hackforth, R. (1945). *Plato's examination of pleasure: A translation of the Philebus*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Haig, R. A. (1988). *The anatomy of humor: Biopsychosocial and therapeutic perspectives*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Harrington, M. (2001). Sentence processing. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (pp. 91-125). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hatch, E. M. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hauck, W.E., et Thomas, J. (1972). The relationship of humor to intelligence, creativity, and intentional and incidental learning. *Journal of experimental education*, 40, 52-55.
- Hayworth, D. (1928). The social origin and function of laughter. *Psychological review*, 35, 376-385.
- Healey, T. (1977). Cultural bias in attitudes to humour. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 464). Oxford: Pergamon Press.
- Hendon, U. (1980). Introducing culture in the high school foreign language class. *Foreign language annals*, 13(3), 191-199.
- Hersant, Y. (1989). *Hippocrate sur le rire et la folie. Préface, traduction et notes d'Yves Hersant*. Paris: Rivages.
- Hertzler, J. (1970). *Laughter; a socio-scientific analysis*. New York: Exposition Press.
- Hezel, R. T., Bryant, J., et Harris, L. (1982). *The relationship between humor and educational information: Lectures and learning*. Manuscript submitted for publication.
- Hinde, R. A. (Dir.). (1972). *Non-verbal communication*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1975). The comparative study of non-verbal communication. Dans J. Benthall et T. Polhemus (Dir.), *The body as a medium of expression* (pp. 107-142). London: Allen Lane.
- Hobbes, T. (1909). *Leviathan, or, The matter, forme, and power of a common-wealth, ecclesiasticall and civill*. Oxford: Clarendon Press. (Oeuvre originale publiée en 1651)
- Holec, H. (1983). La classe de langue face aux recherches en pragmatique. Dans G. Alvarez et D. Huot (Dir.), *La classe de langue face aux recherches en pragmatique* (pp. 9-19). Québec, QC: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Holland, N. (1982). *Laughter, a psychology of humor*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Holmes, G. (1980). The humorist in the language laboratory. *Modern language journal*, 64(2), 197-202.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(ii), 125-132.

- Humour et politique au Québec. (2005, hiver). *Bulletin d'histoire politique*, 13(2), 11-110.
- L'humour: Un état d'esprit. (1992, septembre). *Autrement. Série mutations*, 131 [Numéro complet]. Paris: Éditions Autrement.
- L'ironie: Le sourire de l'esprit. (1998, septembre). *Autrement. Série morales*, 25 [Numéro complet]. Paris: Éditions Autrement.
- Jacobowitz, A. G. (1989). *The role of humor in education: An interactionist orientation*. Thèse de doctorat, State University of New Jersey, New Jersey.
- Jankélévitch, V. (1964). *L'ironie*. Paris: Flammarion.
- Javidi, M., et Long, L. (1989). Teachers' use of humor, self-disclosure, and narrative activity as a function of experience. *Communication research reports*, 6, 47-52.
- Javidi, M., Downs, V., et Nussbaum, J. (1988). A comparative analysis of teachers use of dramatic style behaviors at higher and secondary educational levels. *Communication education*, 37(4), 278-288.
- Jeanson, F. (1948). *Signification humaine du rire*. Paris : Editions du Seuil.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. Dans G. Psathas (Dir.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp. 79-96). New York: Irvington Publishers, Inc.
- Jobin, J.-B. (1991). Êtes-vous agélaste ou kitsch? Dans F. Ligier et L. Savoie (Dir.), *Didactique en questions* (pp.100-114). Montréal: CEC.
- Jones, J., et Liverpool, H. (1996). Calypso humour in Trinidad. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *Humour and laughter: Theory, research and application* (pp. 259-287). London.
- Joubert, L. (2002). *L'humour du sexe, ou, Le rire des filles: Essai*. Montreal, QC: Les Éditions Triptyque.
- Kane, T. R., Suls, J., et Tedeschi, J. T. (1977). Humour as a tool of social interaction. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 13-16). Oxford: Pergamon Press.
- Kant, E. (1985). *Critique de la faculté de juger* (A. J. L. Delamarre, J. -R. Ladmiral, M. B. de Launay, J. -M. Vaysse, L. Ferry et H. Wismann, Trads.). Paris: Gallimard. (Oeuvre originale publiée en 1790)
- Kaplan R., et Pascoe, G. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of educational psychology*, 69, 61-65.

- Kasher, A., et Kasher, N. (1976). Speech acts, contexts and valuable ambiguities. Dans T. A. van Dijk (Dir.), *Pragmatics of language and literature: Vol. 2* (pp. 77-83). Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. Dans K. R. Rose et G. Kasper (Dir.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-61). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kasper, G., et Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. Dans K. R. Rose et G. Kasper (Dir.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 1-11). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Cambridge UK.
- Katz, B. F. (1993). A neural resolution of the incongruity-resolution and incongruity theories of humor. *Connection science*, 5, 59-75.
- Keith-Spiegel, P. (1972). Early conceptions of humor: Varieties and issues. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 4-34). New York: Academic Press.
- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching; an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Key, M. R. (1977). *Nonverbal communication: A research guide and bibliography*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.
- King, P.V., et King, J.E. (1976). A children's humor test. *Psychological Reports*, 33, 632-643.
- Kirouac, G. (1995). *Les émotions*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *La revue canadienne des langues vivantes*, 62(3), 401-423.
- Klein, D. M., Bryant, J., et Zillmann, D. (1982). Relationship between humor in introductory textbooks and students' evaluations of the texts' appeal and effectiveness. *Psychological reports*, 50, 235-241.
- Klein, Y. (1997). « Rire » dans un manuel de langue. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 129-136). Louvain, BE: De Boeck.
- Koestler, A. (1965). *Le cri d'Archimède* (G. Pradier, Trad.). Paris: Calmann-Levy.
- Korobkin, D. (1988). Humor in the classroom: Considerations and strategies. *College teaching*, 36(4), 154-158.
- Kraft, U. (2003). Le rire, un instinct vital. *Cerveau et psycho*, 4, 18-21.

- Kramsch, C. (1981). *Language in education: Theory and practice*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. (1978). Individual variation in the use of the monitor. Dans W. Ritchie (Dir.), *Second language acquisition research* (pp.175-183). New York : Academic Press.
- Krashen, S. D., et Terrell, T. D. (1983). *The natural approach : Language acquisition in the classroom*. New York : Pergamon Press.
- Kuhlman, T. L. (1985). A study of salience and motivational theories of humor. *Journal of personality and social psychology*, 49(1), 281-286.
- La Fave, L. (1972). Humor judgments as a function of reference groups and identification classes. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 195-209). New York: Academic Press.
- La Fave, L. (1977). Ethnic humour: From paradoxes towards principles. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 237-250). Oxford: Pergamon Press.
- La Fave, L., Haddad, J., et Maesen, W. A. (1996). Superiority, enhanced self-esteem, and perceived incongruity humour theory. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 63-92). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- La Fave, L., Mannell, R., et Guilmette, A. M. (1977). An irony of irony: The left-handed insult in intragroup humour. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 283-286). Oxford: Pergamon Press.
- LaFrance, M. (1983). Felt versus feigned funniness: Issues in coding, smiling and laughing. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 1-12). New York: Springe-Verlag.
- La Gaipa, J. J. (1977). The effects of humour on the flow of social conversation. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 421-428). Oxford: Pergamon Press.
- Langellier, B. (1997). Humour et biologie. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 63-76). Louvain, BE: De Boëck.
- Langer, S. (1952). *Feeling and form: A theory of art*. New York: Scribner.
- Langevin, R., et Day, H. I. (1972). Physiological correlates of humor. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 129-141). New York: Academic Press.

- L'Anselme, J. (1997). Humour et poésie (Quelques réflexions élémentaires sur l'approche dans les écoles). Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 159-164). Louvain, BE: De Boëck.
- Larsen-Freeman, D., et Long, M. H. (1997). *An introduction to second language acquisition research*. London: Addison Wesley Longman.
- Laurin, D. (2002, août). La millionnaire du rire. *Châtelaine*, 64-68.
- Laurin, D. (2002, août). L'humour a-t-il un sexe? *Châtelaine*, 43-46.
- Lazlo, E. (1981). *Le systémisme: Vision nouvelle du monde*. Paris; Toronto, ON: Pergamon Press.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* Laval, QC : Mundia.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon Schuster.
- Lefcourt, H., et Martin, R. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity*. New York: Springer-Verlag.
- Lefort, B. (1986). Des problèmes pour rire: À propos de quelques approches cognitivistes de l'humour et de la drôlerie. *Bulletin de psychologie*, XL(378), 183-193.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal, QC: Éditions Ville-Marie/ F. Nathan.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris; Montréal, QC: Larousse.
- Lemieux, D. (Dir.) (2002). *Traité de la culture*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général: Théorie de la modélisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Lethierry, H. (Dir.). (1997). *Rire à l'école (Expériences tout terrain)*. Louvain, BE: De Boëck.
- Lethierry, H. (Dir.). (1997). *Savoir(s) en rire*. Louvain, BE: De Boëck.
- Lethierry, H. (Dir.). (1997). *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)*. Louvain, BE: De Boëck.
- Lethierry, H. (Dir.). (1997). *Un gai savoir (Vérité et sévérité)*. Louvain, BE: De Boëck.
- Lethierry, H. (1998). *(Se) former dans l'humour. Mûrir de rire*. Lyon, FR: Chroniques sociales.

- Leventhal, H., et Safer, M. (1977). Individual differences, personality, and humour appreciation: Introduction to symposium. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 335-349). Oxford: Pergamon Press.
- Levine, J. (1969). *Motivation in humor*. New York: Atherton Press.
- Lewis, M., et Haviland-Jones, J. (2000). *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, P. (1989). *Comic effects: Interdisciplinary approaches to humor in literature*. Albany: State University of New York Press.
- Lightbown, P., et Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir: L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris: Gallimard.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Locke, J. (1966). *Quelques pensées sur l'éducation* (G. Compayré, Trad.). Paris: J. Vrin. (Oeuvre originale publiée en 1693)
- Loizos, C. (1967). Play behaviour in higher primates: A review. Dans D. Morris (Dir.), *Primate ethology* (pp. 176-218). London: Weidenfeld et Nicolson.
- Long, D. L., et Graesser, A. C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse processes*, 11, 35-60.
- Long, M. (1990, hiver). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL quarterly*, 24(4), 649-666.
- Loomans, D., et Kolberg, K. (1993). *The laughing classroom*. Tiburon, CA : H.J. Kramer.
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestology*. New York : Gordon and Breach Science Publishers.
- Lumsdaine, A. A., et Gladstone, A. I. (1958). Overt practice and audiovisual embellishments. Dans M. A. May et A. A. Lumsdaine (Dir.), *Learning from films*. New Haven, CT.: Yale University Press.
- MacAdam, B. (1985). Humor in the classroom: Implication for the bibliographic instruction of librarians. *College and research librarians*, 46(4), 327-333.

- MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1991, décembre). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language learning*, 41(4), 513-534.
- Macionis, J. J. (2003). *Sociology*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Mackay, D. M. (1972). Formal analysis of communicative processes. Dans J. Benthall et T. Polhemus (Dir.), *The body as a medium of expression*. London: Allen Lane.
- MacWhinney, B. (2001). The competition model: The input, the context, and the brain. Dans P. Robinson (Dir.), *Cognition and second language instruction* (pp. 69-91). Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Maier, N.R.F. (1932). A gestalt theory of humor. *British journal of psychology*, 23, 69-74.
- Marc, E. (2003). Palo Alto: L'école de la communication. Dans P. Cabin (Dir.), *La communication: État des savoirs* (pp. 131-135). Paris: Éditions Sciences humaines.
- Markiewicz, D. (1974). Effects of humor on persuasion. *Sociometry*, 37, 407-422.
- Martel, A. (1989, octobre). L'(auto)-appréciation formative de l'enseignement des langues secondes (AFELS): Un instrument d'apprentissage et de perfectionnement pour l'enseignant(e). *The Canadian modern language review*, 46(1), 101-133.
- Martin, G.-V. (1997). Laissez-les rire! (L'humour exolingue). Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 147-158). Louvain, BE: De Boëck.
- Martineau, W. H. (1972). A model of the social functions of humor. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 101-124). New York: Academic Press.
- Martinet, M. (1972). *Théorie des émotions: Introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon*. Paris: Aubier Montaigne.
- Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères. *Que sais-je?*, 3199. Paris: Presses universitaires de France.
- Martini, F. H. (1998). *Fundamentals of anatomy and physiology*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- May, R. (1953). *Man's search for himself*. New York: Norton.
- McComas, H.C. (1923). The origin of laughter. *Psychology review*, xxx, 45-55.

- McGhee, P. E. (1972). On the cognitive origins of incongruity humor: Fantasy assimilation versus reality assimilation. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 61-80). New York: Academic Press.
- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco, CA: Freeman and Company.
- McGhee, P. E. (1980). Toward the integration of entertainment and educational functions of television: The role of humor. Dans P. H. Tannenbaum (Dir.), *The entertainment functions of television*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McGhee, P. E. (1983). Humor development: Toward a life span approach. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 109-134). New York: Springe-Verlag.
- McGhee, P. E. (1983). The role of arousal and hemispheric lateralization in humor. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 13-38). New York: Springe-Verlag.
- McGhee, P. E., et Goldstein, J. H. (1972). Advances toward an understanding of humor: Implications for the future. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 243-257). New York: Academic Press.
- McGhee, P. E., et Goldstein, J. H. (Dir.). (1983). *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues*. New York: Springer-Verlag.
- McGhee, P. E., et Goldstein, J. H. (Dir.). (1983). *Handbook of humor research: Vol. 2. Applied studies*. New York: Springer-Verlag.
- McMorris, R. F., Urbach, S. L., et Connor, M. C. (1985). Effects of incorporating humor in test items. *Journal of educational measurement*, 22, 147-155.
- Mesor, L., et Woods, P. (1984). Cultivating the middle ground: Teachers and school ethos. *Research in education*, 31, 25-40.
- Mechanic, D. (1962). *Students under stress: A study of the social psychology of adaptation*. New York : Free Press of Glencoe.
- Medgyes, P. (2002). *Laughing matters*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ménard, P. (1969). *Le rire et le sourire dans le roman courtois en France au Moyen âge*. Genève, SU: Librairie Droz.
- Menon, V. K. (1931). *A theory of laughter*. London: Allen et Unwin.
- Menudier, J. (1681). *Le secret d'apprendre la langue françoise en riant* (2<sup>e</sup> édition, revue, corrigée et augmentée). Iéna, AI: J. Belk.

- Merlet, P. (Dir.). (2004). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse /VUEF.
- Mestrovic, S. G. (1991). *The coming fin de siècle: An application of Durkheim's sociology to modernity and postmodernism*. London; New York: Routledge.
- Mialaret, G. (1988). *Vocabulaire de l'éducation: Éducation et sciences de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Michaud, D. (1996). *La communication formative: Vers une nouvelle didactique des langues secondes*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Miller, D. D. (1979). College teaching: The highest form of show biz. *Community college frontiers*, 8, 10-13.
- Miller, J. (1988). Jokes and joking: A serious laughing matter. Dans J. Durant et J. Miller (Dir.), *Laughing matters: A serious look at humour* (pp. 5-17). Essex, UK: Longman Group.
- Mintz, L. E. (1977). American humour and the spirit of the times. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 17-22). Oxford: Pergamon Press.
- Mintz, L. E. (1983). Humor and popular culture. Dans P. E. McGhee et J. H. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 2. Applied studies* (pp. 129-142). New York: Springer-Verlag.
- Mogavero, D. T. (1979). It's confirmed: Journalism students like humor in the classroom. *Journalism education*, 34, 43-44.
- Moirand, S., Porquier, R., et Vivès, R. (Dir.). (1989, février-mars). Et la grammaire [Numéro spécial]. *Le français dans le monde: Recherches et applications*. Paris: Hachette et Larousse.
- Monnot, M. (1998). Jeux de mots et enseignement. *Le français dans le monde*, 215, 59-62.
- Monro, D. H. (1951). *Argument of laughter*. Melbourne, AU: Melbourne University Press.
- Morreall, J. (1983). *Taking laughing seriously*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Morris, D. (1967). *Primate ethology*. London: Weidenfeld et Nicolson.
- Morris, D. (1977). *Manwatching: A field guide to human behavior*. New York: H. N. Abrams.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Le mouchoir et le rire. (1998, décembre). *L'histoire*, 227, 74.

- Murphy, B., et Pollio, H. R. (1975). The many faces of humor. *Psychological Record*, 25, 545-558.
- Murray, H. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of educational psychology*, 75(1), 138-149.
- Murray, H. G. (1997). Effective teaching behaviors in the college classroom. Dans R. P. Perry et J. C. Smart (Dir.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York: Agathon Press.
- Nemni, M. (1991). Les mots des mots. Dans F. Ligier et L. Savoie (Dir.), *Didactique en questions* (pp.155-182). Montréal: CEC.
- Nerhardt, G. (1977). Operationalization of incongruity in humour research: A critique and suggestions. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 47-52). Oxford: Pergamon Press.
- Nerhardt, G. (1996). Incongruity and funniness: Towards a new descriptive model. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 55-62). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Netten, J., et Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 183-211.
- Neuliep, J. (1991, octobre). An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humour. *Communication education*, 40, 40-53.
- Neuliep, J. W. (Dir.). (1991). *Replication research in the social sciences*. Newbury Park; London; New Dehli: Sage Publications.
- Neve, M. (1988). Freud's theory of humour, wit and jokes. Dans J. Durant et J. Miller (Dir.), *Laughing matters: A serious look at humour* (pp. 35-44). Essex, UK: Longman Group.
- Nevo, B., et Nevo, O. (1983). What do you do when asked to answer humorously? *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 188-194.
- Niedenthal, P., et Halberstadt, J. (2000). Emotional response as conceptual coherence. Dans E. Eich, J. Kihlstrom, G. Bower, J. Forgas et P. Niedenthal (Dir.), *Cognition and emotion* (pp.169-204). New York : Oxford University Press.
- Nietzsche, F. (1974). *The gay science* (W. Kaufmann, Trad.). New York: Random House. (Oeuvre originale publiée en 1882)
- Noguez, D. (2004). *L'homme de l'humour*. Paris: Gallimard.
- Nordon, D. (1997). CQFD: Le rire en maths. Dans H. Lethierry (Dir.), *Savoir(s) en rire 2: L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (pp. 55-62). Louvain, BE: De Boëck.

- O'Donnell-Trujillo, N., et Adams, K. (1983). *Heheh* in conversation: Some coordinating accomplishments of laughter. *Western journal of speech communication*, 47(2), 175-191.
- Oleksy, W. (1989). Contrastive pragmatics. Dans J. L. Mey, H. Parret et J. Verschueren (Dir.), *Pragmatics et beyond: New series*. 3. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Oliver, T. (1983). *The effects of humor on self-reported psychological and physiological well-being*. Thèse de doctorat non publiée. University of New-Brunswick.
- Oller, J. W., Jr. (1973). Some psycholinguistic controversies. Dans J. W. Oller Jr. et J. C. Richards (Dir.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher* (pp. 36-50). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Oller, J. W., Jr., et Richards, J. C. (Dir.). (1973). *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Olstain, E., Shohamy, E., Kemp, J. et Chatow, R. (1990). Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning* 40, 23-44.
- O'Malley J. M., et Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, U.K; New York: Cambridge University Press.
- O'Quin, K., et Derks, P. (1999). Humor. Dans M. Runco et S. Pritzker (Dir.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 845-853). San Diego, CA: Academic Press.
- Ornstein, R., et Sobel, D. (1988). *The laughing brain*. New York : Simon and Schuster.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1990). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. Dans T. Parry et C. Stansfield (Dir.), *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall Regents.
- Oxford, R. (1996). Preface : Why is culture important for language learning strategies? Dans R. Oxford (Dir.), *Language learning strategies around the world : Cross-cultural perspectives*. National Foreign Language Resource Center. Manoa : University of Hawaii Press.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. Dans J. Arnold (Dir.), *Affect in language learning* (pp.58-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pagnol, M. (1990). *Notes sur le rire*. Paris: Éditions de Fallois.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, D. (Dir.). (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

- Pâquet, H. (2002, août). Je ris, tu ris, elle rit... *Châtelaine*, 51-57.
- Parry, T. S., et Stansfield, C. W. (Dir.). (1990). *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall Regents.
- Pepicello, W., et Weisberg, R. (1993). Linguistics and humor. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 59-85). New York: Springer-Verlag.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, É. et Paquay, L. (2001). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 239-255). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Philippe, K. (2005). Les sciences de l'information et de la communication. Dans P. Cabin et J.-F. Dortier (Dir.), *La communication, état des savoirs*. Paris : Éditions Sciences humaines.
- Phillips, M. L. (1992). *Humour as moderator of negative affect experienced within an evaluative context*. Thèse de doctorat non publiée, University of Waterloo, ON.
- Phillipson, R., Kellerman, E., Sherwood Smith, M., et Swain, M. (Dir.). (1991). *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Picoche, J. (1987). Le champ sémantique du verbe « rire ». Dans I. Landy-Houillon et M. Ménard (Dir.), *Burlesque et formes parodiques dans la littérature et les arts: Actes du colloque de l'Université du Maine Le Mans du 4 au 7 décembre 1986* (pp. 9-14). Seattle, WA: Tubingen.
- Piddington, R. (1963). *The psychology of laughter: A study in social adaptation*. New York: Gamut Press.
- Pirandello, L. (1960). *On Humor*. (A. Illiano et D. Testa, Trads.). Chapel Hill, N.C. : University of North Carolina Press.
- Plessner, H. (1995). *Le rire et le pleurer. Une étude des limites du comportement humain* (O. Mannoni, Trad.). Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme. (Oeuvre originale publiée en 1941)
- Poinsinet de Sivry, L. (1970). *Traité des causes physiques et morales du rire relativement à l'art de l'exciter*. Genève, SU: Slatkine Reprints. (Oeuvre originale publiée en 1768)
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Polhemus, T. (1972). Social bodies. Dans J. Benthall et T. Polhemus (Dir.), *The body as a medium of expression* (pp. 13-35). London: Allen Lane.

- Pollio, H. R. (1983). Notes toward a field theory of humor. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 213-230). New York: Springle-Verlag.
- Porquier, R. (1989, février-mars). Quand apprendre, c'est construire du sens. Dans S. Moirand, R. Porquier et R. Vivès (Dir.), *Le français dans le monde: Recherches et applications* (pp. 123-133). Paris: Hachette et Larousse.
- Post, P. (1996). *Scared witless: Adult women students' apprehension of humor*. Thèse de doctorat non publiée, University of New Brunswick, NB.
- Postman, N. (1986). *Amusing ourselves to death*. New York : Penguin Books.
- Potter, S. (1954). *Sense of humour*. London: Max Reinhardt.
- Powell, C. (1977). Humour as a form of social control: A deviance approach. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 53-56). Oxford: Pergamon Press.
- Powell, J., et Anderson, L. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in higher education*, 19(1), 79-90.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety : Interviews with high-anxious students. Dans E.K. Horwitz et D.J. Young (Dir.), *Language anxiety : From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Priestley, J. B. (1976). *English humour*. London: Heinemann.
- Provine, R. R. (2000). *Laughter: A scientific investigation*. New York: Viking.
- Provine, R. R. (2000, décembre). The science of laughter. *Psychology today*, 58-62.
- Provine, R., et Weems, H. (1998, juillet/août). Le rire des singes. *Sciences et avenir: Le rire* [Numéro spécial], 20-25.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Quintilien. (1953). *The instituto oratoria of Quintilian, with an English translation: Vol. 2* (H. E. Butler, Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Oeuvre originale publiée en 95 ap. J.-C.)
- Ralph, E. (1989, octobre). Research on effective teaching: How can it help L2 teachers motivate the unmotivated learner? *The Canadian modern language review*, 46(1), 135-146.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht, NL: D. Reidel Pub. Co.

- Raskin, V., et Attardo, S. (1994). Non-literality and non-bona-fide in language: An approach to formal and computational treatments of humor. *Pragmatics and cognition*, 2(1), 31-69.
- Reed, S. K. (1999). *Cognition: Théories et applications* (T. Blicharski et P. Casenave-Tapie, Trads.). Paris; Bruxelles: De Boeck Université. (Oeuvre originale publiée en 1988)
- Rey, A. (Dir.). (1993). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Éditions Le Robert.
- Richard, B. (2002, août). Lâcher son fou, ça fait du bien! *Châtelaine*, 59-62.
- Rinvolutri, M. (1999). The humanistic experience. Dans J. Arnold (Dir.), *Affect in language learning* (pp. 194-210). Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.
- Robert J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Robinson, P. (Dir.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, U.K; New York: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne* (E. L. Herbert, Trad.). Paris: Dunod. (Oeuvre originale publiée en 1967)
- Rothbart, M. K. (1977). Psychological approaches to the study of humour. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 87-94). Oxford: Pergamon Press.
- Rothbart, M. K. (1996). Incongruity, problem-solving and laughter. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 37-54). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Roulet, E. (1976). *Guide d'utilisation de « Un niveau-seuil »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Royot, D. (1996). *L'humour et la culture américaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rozon, G. (1998). *Le rire*. Toulouse: Éditions Milan.
- Rubin, J. (1975). What the « Good language learner » can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubinstein, H. (1983). *Psychosomatique du rire*. Paris: Robert Laffont.
- Rubinstein, H. (1998, juillet/août). Machine à rire. *Sciences et avenir: Le rire* [Numéro spécial], 40-47.
- Sarason, I. G., et Sarason, B. R. (1984). *Abnormal psychology: The problem of maladaptive behavior* (4<sup>e</sup> éd.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Sarrazin, B. (1991). *Le rire et le sacré: Histoire de la dérision*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Sauvé, M. -R., et Nancy, D. (2003, printemps). Le rire, c'est du sérieux. *Les diplômés*, 404, 6-11.
- Savignon, S. (1991, été). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Scarcella R. C., et Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning : The individual in the communication classroom*. Boston : Heinle and Heinle.
- Schenkein, J. (1972). Towards an analysis of natural conversation and the sense of *heheh*. *Semiotica*, 6, 344-377.
- Schopenhauer, A. (1948). *The world as will and idea: Vol 2* (R. B. Haldane et J. Kemp, Trads.). London: Routledge et Kegan Paul Limited. (Oeuvre originale publiée en 1818)
- Schopenhauer, A. (1966). *The world as will and representation* (E. F. J. Payne, Trad.). New York: Dover Publications Inc. (Oeuvre originale publiée en 1819)
- Schopenhauer, A. (1983). *Aphorismes sur la sagesse de la vie* (J. -A. Cantacuzène, Trad.). Paris: Presses universitaires de France. (Oeuvre originale publiée en 1886)
- Schopenhauer, A. (1990). *Manuscript remains in four volumes: Vol. 4* (E. F. J. Payne., Trad.). Oxford; New York: Berg. (Oeuvre originale publiée entre 1966 à 1975)
- Schramm, W. (1973). *Men, messages, and media: A look at human communication*. New York: Harper et Row.
- Schumann, J. H. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. Dans J. Arnold (Dir.), *Affect in language learning* (pp. 28-43). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Sciences et avenir: Le rire* [Numéro spécial]. (1998, juillet/août).
- Selinker, J. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10,: 209-231.
- Sharwood-Smith, M. (1994). *Second language learning: Theoretical foundations*. London: Longman Group.
- Shultz, T. R. (1977). A cross-cultural study of the structure of humour. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 175-180). Oxford: Pergamon Press.
- Shultz, T. R. (1996). A cognitive-developmental analysis of humour. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 11-36). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.

- Sibony, D. (1985, printemps). Le rire. *L'infini*, 10, 88-107.
- Siegel, J. (2003). Social context. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (Dir.), *The handbook of second language acquisition* (pp.178-124). Malden MA: Blackwell Publishing.
- Smadja, E. (1992, mai). Les arcanes du rire. *Sciences humaines*, 17, 12-15.
- Smadja, E. (1993). Le rire. *Que sais-je?*, 2766. Paris: Presses universitaires de France.
- Smith, J. R., Foot, H. C., et Chapman, A. J. (1977). Nonverbal communication among friends and strangers sharing humour. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 417-420). Oxford: Pergamon Press.
- Smith, R. E., Ascough, J. C., Ettinger, R. F., et Nelson, D. A. (1971). Humor, anxiety, and task performance. *Journal of personality and social psychology*, 19, 243-246.
- Spencer, H. (1860, novembre; 1859, avril). The physiology of laughter. *Macmillan's Magazine*, 1, 395-402.
- Spencer, H. (1871). *Principles of psychology*. London: Williams and Northgate.
- Spindle, D. O. (1989). *College instructor use of humor in the classroom: Interaction of instructor gender, type and condition of humor with instructor competence and sociability*. Thèse de doctorat non publiée, University of Oklahoma.
- Spinoza, B. (1974). *L'éthique* (R. Caillois, Trad.). Monaco: Editions du rocher. (Oeuvre originale publiée en 1675)
- Spolsky, B. (1973). What does it mean to know a language, or how do you get someone to perform his competence? Dans J. W. Oller Jr. et J. C. Richards (Dir.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher* (pp. 164-176). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Stebbins, R. (1980). The role of humour in teaching: Strategy and self-expression. Dans P. Woods (Dir.), *Teacher strategies* (pp.84-97). London: Croom Helm.
- Stern, H. H. (1973). Psycholinguistics and second language teaching. Dans J. W. Oller Jr. et J. C. Richards (Dir.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher* (pp.16-28). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Stern, H. H. (1987). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1996). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Stevick, E. W. (1999). Affect in learning and memory: From alchemy to chemistry. Dans J. Arnold (Dir.), *Affect in language learning* (pp. 43-58). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Sully, J. (1904). *Essai sur le rire* (A. Terrier et L. Terrier, Trads.). Paris: F. Alcan.
- Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An information-processing analysis. Dans J. Goldstein et P. McGhee (Dir.), *The psychology of humor; theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 81-99). New York: Academic Press.
- Suls, J. M. (1977). Cognitive and disparagement theories of humour: A theoretical and empirical synthesis. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 41-46). Oxford: Pergamon Press.
- Suls, J. M. (1983). Cognitive processes in humor appreciation. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 39-58). New York: Springer-Verlag.
- Svebak, S. (1977). Some characteristics of resting respiration as predictors of laughter. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 101-104). Oxford: Pergamon Press.
- Taillardat, J. (1965). *Les images d'Aristophanes: Études de langue et de style*. Paris: Belles Lettres.
- Takashima, H. (février, 1987). Acculturation and second language learning: Use of comics to measure the degree of acculturation. *IRAL*, 25(1), 25-40.
- Tardif, M., et Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme « acteur rationnel » : Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 209-236). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Taylor, P. M. (1964). The effectiveness of humor in informative speeches. *Central states speech journal*, 5, 295-296.
- Terry, R. L., et Woods, M. E. (1975). Effects of humor on the test performance of elementary school children. *Psychology in the schools*, 12, 182-185.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Tiger, L. (2000). *The pursuit of pleasure*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Titone R. (1968). *Teaching foreign languages; an historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Townsend, M., et Mahoney, R. (1981). Humor and anxiety: Effects on class test performance. *Psychology in the schools*, 18, 228-234.

- Tremblay, R. (1986). La place du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Dans A. M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (Dir.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp. 115-129). Montréal, QC: C.E.C. Inc./C.E.P.C.E.L.
- Tremblay, R. (1986). Pratiques communicatives: La place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue seconde. Dans A. M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (Dir.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp.100-114). Montréal, QC: C.E.C. Inc./C.E.P.C.E.L.
- Tréville, M.-C., et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Tucker, G. R., et Lambert, W. E. (1973). Sociocultural aspects of language study. Dans J. W. Oller Jr. et J. C. Richards (Dir.), (1973). *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher* (pp. 246-250). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge, U.K; New York: Cambridge University Press.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston, MA; Toronto, ON: Little, Brown and Company.
- Vance, C. (1987). A comparative study on the use of humor in the design of instruction. *Instructional science*. 16, 79-100.
- van Dijk, T. A. (1976). Pragmatics and poetics. Dans T. A. van Dijk (Dir.), *Pragmatics of language and literature: Vol. 2* (pp. 77-83). Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- van Dijk, T. A. (Dir.). (1976). *Pragmatics of language and literature: Vol. 2*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- van Hooff, J.A.R.A.M. (1972). A comparative approach to the phylogeny of laughter and smiling. Dans R. A. Hinde (Dir.), *Non-verbal communication* (pp. 209-241). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Veveř, D. (1980). Pour rire dans la classe de français. *Français dans le monde*, 151, 8-12.
- Victoroff, D. (1953). *Le rire et le risible: Introduction à la psychologie du rire*. Paris: Bibliothèque contemporaine. Psychologie et sociologie.
- Viel, C. (1992). *Petite grammaire pas comme les autres*. Sainte-Foy, QC: Éditions du Griffon d'argile.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wagner, R. (1994). *Teacher initiated humour? You must be joking: A naturalistic case study*. Thèse de doctorat non publiée, University of Manitoba, Winnipeg.

- Walker, R., et Goodson, I. (1977). Humour in the classroom. Dans P. Woods et M. Hammersley (Dir.), *School experience* (pp.196-227). London: Croom Helm.
- Ward, R. (1988). The importance of being foolish. Dans J. Durant et J. Miller (Dir.), *Laughing matters: A serious look at humour* (pp.109-121). Essex, UK: Longman Group.
- Watson-Gegeo, K., et Nielsen, S. (2003). Language socialization in SLA. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (Dir.), *The handbook of second language acquisition* (pp.155-178). Malden MA: Blackwell Publishing.
- Weaver, R., et Cottrell, H. (1988). Motivating students: Stimulating and sustaining student effort. *College student journal*, 22(1), 22-32.
- Weinberg, M. D. (1973). *The interactional effect of humor and anxiety on academic performance*. Thèse de doctorat non publiée. Yeshiva University.
- Wenden, A., et Rubin, J. (Dir.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice/Hall International.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.
- Williams, M., et Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Winkin, Y. (2005). Vers une anthropologie de la communication ? Dans P. Cabin et J.-F. Dortier (Dir.). *La communication, état des savoirs*. Paris : Éditions Sciences humaines.
- Wittrock, M. C. (Dir.). (1985). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Publishing.
- Woehrling, J. (2005). L'évolution du cadre juridique et conceptuel de la législation linguistique du Québec. Dans A. Stefanescu et P. Georgeault (Dir.), *Le français au Québec : Les nouveaux défis*. Gouvernement du Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Wolfson, H. A. (1969). *The philosophy of Spinoza; unfolding the latent processes of his reasoning*. Cambridge, MA: Harvard University Press .
- Ysabeau, A. (1862). *Physiognomonie et phrénologie*. Paris: Garnier Frères.
- Zillmann, D. (1977). Humour and communication: Introduction. Dans A. Chapman et H. Foot (Dir.), *It's a funny thing, humour: International conference on humour and laughter* (pp. 291-302). Oxford: Pergamon Press.

- Zillmann, D. (1983). Disparagement humor. Dans P. McGhee et J. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 85-108). New York: Springer-Verlag.
- Zillmann, D., et Cantor, J. (1996). A Disposition theory of humour and mirth. Dans A. J. Chapman et H. C. Foot (Dir.), *Humor and laughter. Theory, research and applications* (pp. 93-116). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Zillmann, D., et Bryant, J. (1983). Uses and effects of humor in educational ventures. Dans P. E. McGhee et J. H. Goldstein (Dir.), *Handbook of humor research: Vol. 2. Applied studies* (pp. 173-194). New York: Springer-Verlag.
- Zillmann, D., Hezel, R. T., et Medoff, N. J. (1980). The effect of affective states on selective exposure to televised entertainment fare. *Journal of applied social psychology*, 10, 323-339.
- Ziv, A. (1979). *L'humour en éducation*. Paris: Les Éditions E. S. F.
- Ziv, A. (1984). *Personality and sense of humor*. New York: Springer Publishing Company.
- Ziv, A. (1987, juillet). The effect of humor on aggression catharsis in the classroom. *The journal of psychology*, 121(4), 359-364.
- Ziv, A. (1988, automne). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of experimental education*, 57(1), 5-14.
- Ziv, A., Gorenstein, E., et Moris, A. (1986). Adolescents evaluation of teachers using disparaging humour. *Educational psychology*, 6(1), 37-44.



Université de Montréal

Le rire et l'humour  
dans l'apprentissage et l'enseignement  
d'une langue seconde

Tome II

par  
Chantal M. Dion

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.  
en Sciences de l'éducation - didactique

mai, 2006

©, Chantal M. Dion, 2006



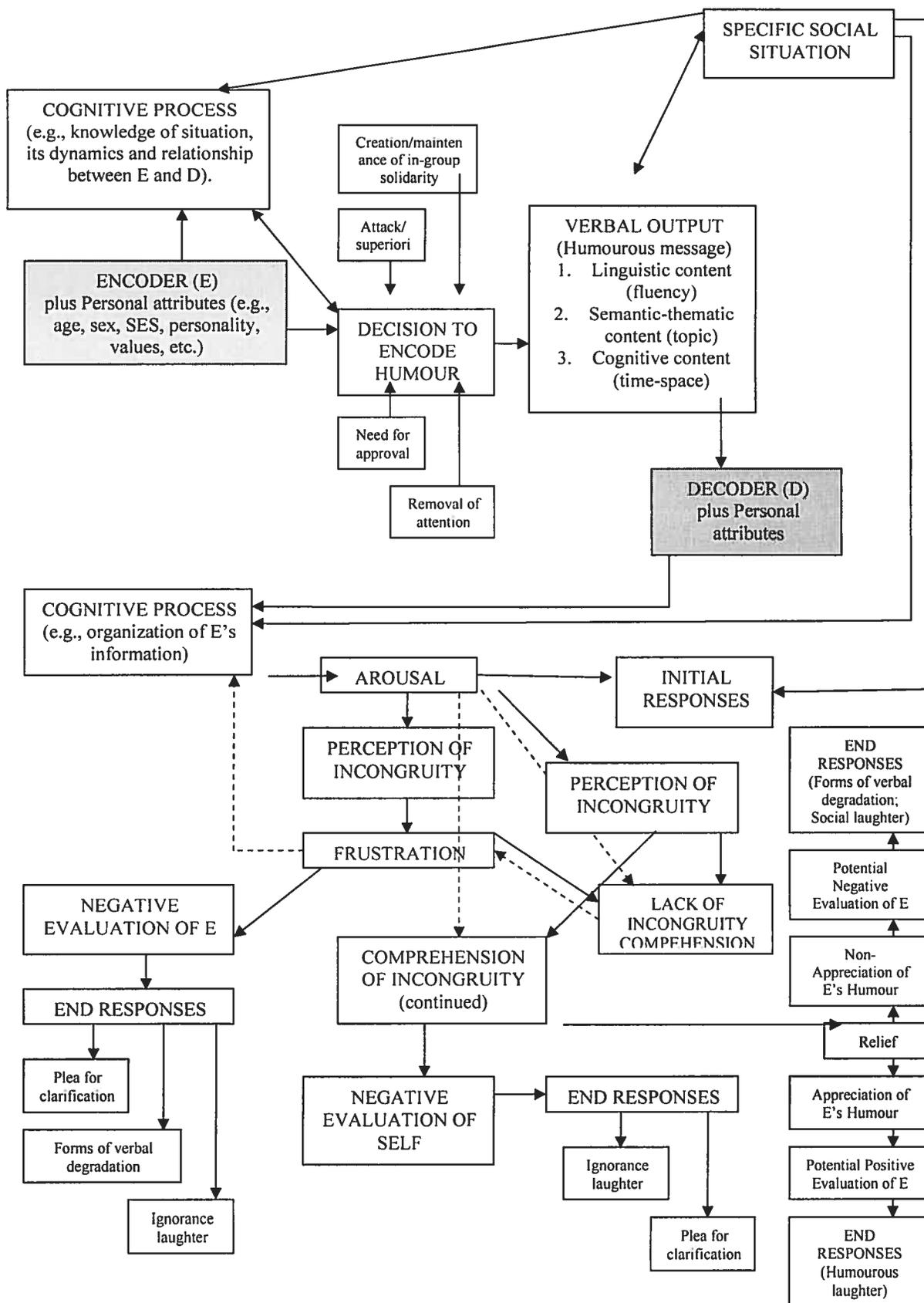


## Table des matières

### TOME II

Annexe 1 : Figure 8 : Le schéma adapté du <i>Dynamic model of humour in social interaction</i> de Giles <i>et al.</i> (1996, p. 141).....	373
Annexe 2 : Le Questionnaire 1 .....	374
Annexe 2-a : La lettre de présentation .....	374
Annexe 2-b : Le formulaire de consentement.....	375
Annexe 2-c : Le Questionnaire 1 .....	376
Annexe 2-d : Les résultats .....	390
Fiche identitaire.....	390
Fréquences Simples.....	401
Annexe 3 : Le Questionnaire 2 .....	475
Annexe 3-a : La lettre de couverture et Le Questionnaire 2 .....	475
Annexe 3-b : La lettre de rappel .....	480
Annexe 4 : Q#31-Q#45 .....	481
Annexe 5 : Q#85-Q2-QA-B.....	484
Commentaires finals des questionnaires 1 et 2	

**Annexe 1 : Schéma adapté du *Dynamic model of humour in social interaction* de Giles et al. (1996, p.141)**



**Annexe 2 : Le Questionnaire 1****Annexe 2-a : La lettre de présentation****Questionnaire sur le rire et l'humour en général, dans une situation d'apprentissage et plus particulièrement d'une langue seconde ou étrangère**

Le présent questionnaire poursuit deux objectifs. D'abord, recueillir les perceptions qu'entretiennent les intervenants en éducation et en didactique de langue seconde 1) sur le sens de l'humour et du rire, 2) sur les retombées de leur utilisation et de leur présence dans une situation pédagogique générale et de langue seconde ou étrangère et 3) sur l'humour et le rire dans la société. Le deuxième objectif consiste, par le biais du questionnaire, à exposer ces praticiens aux aspects complexes du rire et de l'humour que nous avons identifiés et à quelques éléments tirés des cinq dimensions de l'humour et du rire (cognitive, affective, physiologique, communicative et socioculturelle) développées dans notre thèse.

Le questionnaire que vous vous apprêtez à remplir est un questionnaire confidentiel dont l'utilisation se limitera aux seuls travaux liés à la thèse en cours. Une fois ces derniers complétés, les questionnaires seront détruits. Les seules personnes qui auront accès aux données non traitées sont la chercheuse et sa directrice, Mme Adèle Chené de l'Université de Montréal. C'est donc en toute protection de confidentialité que vous pouvez maintenant remplir le questionnaire.

Merci,

Chantal M. Dion  
Candidate au doctorat

████████████████████

---

**Annexe 2-b : Formulaire de consentement**

Si vous consentez à remplir le questionnaire, il vous faut signer le formulaire de consentement suivant et le retourner avec le questionnaire :

« J'accepte de remplir le *Questionnaire sur le rire et l'humour en général, dans une situation d'apprentissage et plus particulièrement d'une langue seconde ou étrangère* dans le cadre de la recherche doctorale menée par Chantal M. Dion. »

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Veillez retourner le questionnaire dûment rempli dans l'enveloppe adressée / affranchie ci-jointe avant le 4 juillet 2003, date à laquelle débutera le traitement des données.

## Annexe 2-c : Le Questionnaire 1

**Questionnaire sur le rire et l'humour en général, dans une situation d'apprentissage,  
et plus particulièrement d'une langue seconde ou étrangère**

Merci de prendre quelques minutes de votre temps pour remplir le questionnaire suivant ! ☺...

Veillez noter :

Ce questionnaire pourra éventuellement donner lieu à une entrevue confidentielle postérieure qui permettrait d'approfondir certains points de la problématique de l'humour et du rire dans une situation pédagogique générale et en enseignement et apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Cette entrevue se ferait en personne ou par téléphone, durant le courant de l'été.

Dans l'éventualité où vous aimeriez être considéré (e) pour cette entrevue confidentielle, veuillez remplir la partie suivante :

- a) Je suis intéressé (e) à participer si nécessaire à une entrevue confidentielle     **oui**     **non**  
 b) Nom : \_\_\_\_\_  
 c) Adresse courriel : \_\_\_\_\_  
 d) numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

**Première partie : Fiche identitaire**

1. Sexe             femme             homme
2. Groupe d'âge :
- 20-26 ans     27-32 ans     33-43 ans  
      44-54 ans     55-65 ans     65 ans et plus
3. Langue (s) :
- Maternelle : \_\_\_\_\_  
     Seconde: \_\_\_\_\_  
     Troisième : \_\_\_\_\_
4. Avez-vous toujours vécu au Canada? (Si oui, passez à la question 6)     **oui**     **non**
5. Si vous n'avez pas toujours vécu au Canada,
- a) dans quel(s) pays avez vécu? (2 maximum)
- Pays # 1 : \_\_\_\_\_  
     Pays # 2 : \_\_\_\_\_

b) durant combien de temps?

- |           |                          |               |           |                          |               |
|-----------|--------------------------|---------------|-----------|--------------------------|---------------|
| pays #1 : | <input type="checkbox"/> | 1 an          | pays #2 : | <input type="checkbox"/> | 1 an          |
|           | <input type="checkbox"/> | 2-4 ans       |           | <input type="checkbox"/> | 2-4 ans       |
|           | <input type="checkbox"/> | plus de 4 ans |           | <input type="checkbox"/> | plus de 4 ans |

c) à quel moment?

- |           |                          |               |           |                          |               |
|-----------|--------------------------|---------------|-----------|--------------------------|---------------|
| pays #1 : | <input type="checkbox"/> | l'enfance     | pays #2 : | <input type="checkbox"/> | l'enfance     |
|           | <input type="checkbox"/> | l'adolescence |           | <input type="checkbox"/> | l'adolescence |
|           | <input type="checkbox"/> | la vie adulte |           | <input type="checkbox"/> | la vie adulte |

6. Votre plus haut diplôme obtenu :

- a.  Baccalauréat  
 b.  Maîtrise  
 c.  Doctorat  
 d.  Autre

Lequel? \_\_\_\_\_

7. Dans quelle discipline : \_\_\_\_\_

8. Avez-vous de l'expérience en enseignement?  oui  non

- a. durée :  1 an  
 2-5 ans  
 5 ans et plus  
 b. statut :  temps partiel  
 temps plein

9. À quel cycle? Cochez les niveaux qui s'appliquent :

- |               |                             |
|---------------|-----------------------------|
| a. primaire   | a. <input type="checkbox"/> |
| b. secondaire | b. <input type="checkbox"/> |
| c. université | c. <input type="checkbox"/> |
| d. collège    | d. <input type="checkbox"/> |
| e. adultes    | e. <input type="checkbox"/> |

10. Enseignez-vous / Avez-vous enseigné une langue seconde /étrangère?  oui  non

11. Laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_

12. Si vous n'enseignez pas une langue seconde/étrangère, quelle(s) matière(s) enseignez-vous? \_\_\_\_\_

13. Avez-vous déjà enseigné dans un programme de formation à l'enseignement?  
 oui  non

- a. durée :  1 an  
 2-5 ans  
 5 ans et plus

<b>Deuxième partie : Vous et votre sens de l'humour et du rire</b>
--

14. Vous et votre sens de l'humour : quel énoncé vous décrit le mieux?

- |    |  |    |                          |
|----|--|----|--------------------------|
| a. | je n'ai pas du tout le sens de l'humour  | a. | <input type="checkbox"/> |
| b. | je n'ai pas beaucoup le sens de l'humour | b. | <input type="checkbox"/> |
| c. | j'ai un certain sens de l'humour         | c. | <input type="checkbox"/> |
| d. | j'ai un bon sens de l'humour             | d. | <input type="checkbox"/> |
| e. | j'ai un excellent sens de l'humour       | e. | <input type="checkbox"/> |

15. Si vous considérez que vous avez le sens de l'humour, à quoi identifiez-vous la présence de ce trait chez -vous? Encercler les énoncés les plus pertinents pour vous en vous référant à l'échelle suivante :

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

- |    |   |    |                          |   |   |   |
|----|---|----|--------------------------|---|---|---|
| a. | j'aime rire                                     | a. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| b. | je raconte souvent des blagues                  | b. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| c. | je prends la vie avec philosophie               | c. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| d. | je joue avec les mots                           | d. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| e. | j'aime taquiner les gens                        | e. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| f. | je suis toujours de bonne humeur                | f. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| g. | je cherche à faire rire les autres              | g. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| h. | je fais de l'esprit                             | h. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| i. | je cherche à voir les choses de façon à en rire | i. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| j. | autre (s)                                       | j. | <input type="checkbox"/> |   |   |   |

Précisez : \_\_\_\_\_

16. Si vous considérez que vous n'avez pas ou peu le sens de l'humour, à quoi identifiez-vous l'absence de ce trait chez vous? Encercler les énoncés les plus pertinents pour vous en vous référant à l'échelle ci-dessus.

- |    |   |    |                          |   |   |   |
|----|---|----|--------------------------|---|---|---|
| a. | je ne ris pas beaucoup.                                     | a. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| b. | je suis quelqu'un de sérieux.                               | b. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| c. | je ne suis pas habile avec les blagues et les jeux de mots. | c. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| d. | je n'aime pas taquiner les autres.                          | d. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| e. | je ne suis pas le boute-en-train du groupe.                 | e. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| f. | je trouve que le rire est une perte d'énergie.              | f. | 1                        | 2 | 3 | 4 |
| g. | autre (s)   | g. | <input type="checkbox"/> |   |   |   |

Précisez : \_\_\_\_\_

17. Si vous considérez que vous n'avez pas ou peu le sens de l'humour, est-ce que vous vous sentez désavantagé(e)?  oui  non

18. Si vous considérez que vous n'avez pas ou peu le sens de l'humour, faites-vous des efforts particuliers pour développer votre sens de l'humour?  oui  non

19. Est-ce que votre entourage vous considère comme quelqu'un qui a le sens de l'humour?

- |    |                     |    |                          |
|----|---------------------|----|--------------------------|
| a. | rarement            | a. | <input type="checkbox"/> |
| b. | quelquefois         | b. | <input type="checkbox"/> |
| c. | souvent             | c. | <input type="checkbox"/> |
| d. | la plupart du temps | d. | <input type="checkbox"/> |



28. Inventez-vous des blagues?

- a.  très souvent                      c.  rarement  
b.  souvent                                d.  jamais

29. Les sujets d'histoire drôles suivants vous font-ils habituellement rire? Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

- |                               |    |   |   |   |                          |
|-------------------------------|----|---|---|---|--------------------------|
| a. de politiciens             | a. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| b. à caractère sexuel         | b. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| c. de religion                | c. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| d. scatologiques (pipi-caca)  | d. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| e. à caractère racial         | e. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| f. de « belle-mère »          | f. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| g. de type « Newfy ou Belge » | g. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| h. sur des jeux de mots       | h. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| i. absurdes                   | i. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| j. d'humour noir              | j. | 0 | 1 | 2 | 3                        |
| k. autre (s)                  | k. |   |   |   | <input type="checkbox"/> |

Précisez : \_\_\_\_\_

30. Selon vous, est-ce que l'humour fait toujours rire?                       oui    non

31. Selon vous, lesquels de ces aspects ont un lien direct avec l'humour?  
Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

- |   |    |   |   |   |   |                          |
|---|----|---|---|---|---|--------------------------|
| a. ce qui fait rire                             | a. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| b. ce qui fait sourire                          | b. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| c. le ridicule                                  | c. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| d. l'ironie                                     | d. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| e. le sarcasme                                  | e. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| f. une manière plaisante de voir la vie         | f. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| g. une attitude positive devant les difficultés | g. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| h. le plaisir (le « fun »)                      | h. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| i. la joie de vivre                             | i. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| j. un bien-être physique                        | j. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| k. une satisfaction affective                   | k. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| l. un certain mépris des autres                 | l. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| m. une opération intellectuelle                 | m. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| n. une réaction de rire incontrôlable           | n. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| o. autre (s)                                    | o. |   |   |   |   | <input type="checkbox"/> |

Précisez : \_\_\_\_\_

32. Selon vous, l'humour favorise-t-il les bonnes relations entre les gens?    oui    non

33. Selon vous, l'humour favorise-t-il la réduction de l'anxiété?                       oui    non

34. Selon vous, l'humour facilite-t-il la transmission de l'information?                       oui    non

35. Selon vous, l'humour permet-il de camoufler des fautes?                       oui    non

36. Selon vous, l'humour réduit-il les effets négatifs liés aux problèmes sociaux (race, pauvreté, sexisme)?  oui  non

37. Y a-t-il des moments où l'utilisation de l'humour est socialement inacceptable?  oui  non

Si **oui**, nommez-en quelques-uns (MAXIMUM 3)

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_

38. L'humour peut-il être dangereux?  oui  non  
 Si **oui**, expliquez brièvement : \_\_\_\_\_

39. Est-il possible d'avoir trop d'humour?  oui  non

40. Dans la liste suivante, classez les assertions selon leur lien avec un humour efficace. Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

a. un bon <i>timing</i> (une intervention au <i>bon</i> moment)	a.	0	1	2	3	4
b. une appréciation perspicace de la situation	b.	0	1	2	3	4
c. un sentiment de satisfaction personnelle	c.	0	1	2	3	4
d. une reconnaissance de soi par les autres	d.	0	1	2	3	4
e. une sensation de domination de la situation	e.	0	1	2	3	4
f. l'impression de se sortir de l'embarras	f.	0	1	2	3	4
g. un sentiment de supériorité par rapport aux autres	g.	0	1	2	3	4
h. une connaissance des gens à qui l'humour est adressé	h.	0	1	2	3	4
i. autre(s) caractéristique(s)	i.	<input type="checkbox"/>				

41. Croyez-vous possible d'avoir des moments d'humour en solitaire?  oui  non

42. Pensez-vous que les individus qui ont un sens de l'humour s'ajustent plus facilement aux événements de la vie?  oui  non

43. En utilisant l'échelle ci-dessous, complétez la phrase suivante :

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

**Le fait d'employer de l'humour vous fait paraître**

- |                   |    |                          |   |   |   |   |
|-------------------|----|--------------------------|---|---|---|---|
| a. brillant(e)    | a. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. « sexy »       | b. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. intelligent(e) | c. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. détendu(e)     | d. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. ambitieux(se)  | e. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. vif(ve)        | f. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. vaniteux(se)   | g. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. astucieux(se)  | h. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i. amical(e)      | i. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j. dynamique      | j. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k. autre (s)      | k. | <input type="checkbox"/> |   |   |   |   |

**Précisez :** \_\_\_\_\_

44. Faites-vous une différence entre l'humour et le rire  oui  non  
Si oui, expliquez brièvement :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

45. De façon générale, lesquels de ces points associez-vous au rire? Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

- |   |    |                          |   |   |   |   |
|---|----|--------------------------|---|---|---|---|
| a. ce qui est humoristique                      | a. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. ce qui est comique                           | b. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. ce qui est dérisoire                         | c. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. le plaisir                                   | d. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. la spontanéité                               | e. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. une satisfaction affective                   | f. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. un bien-être physique                        | g. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. la détente                                   | h. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i. la joie                                      | i. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j. une réaction incontrôlable                   | j. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k. une manière de voir la vie                   | k. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l. un moyen d'exprimer le mépris                | l. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| m. la gêne, l'embarras                          | m. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| n. la satisfaction de soi                       | n. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| o. la moquerie                                  | o. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| p. une attitude positive devant les difficultés | p. | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| q. autre (s)                                    | q. | <input type="checkbox"/> |   |   |   |   |

**Précisez :** \_\_\_\_\_

46. Selon vous, est-il possible de distinguer des rires qui sont de natures différentes?  oui  non

47. Pour vous, le rire peut-il résulter/ naître de chacune de ces situations? Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= jamais	1 = parfois	2 = souvent	3 = très souvent	4 = toujours			
a.	d'un trait humoristique	a.	0	1	2	3	4
b.	d'un embarras	b.	0	1	2	3	4
c.	de l'ignorance	c.	0	1	2	3	4
d.	de l'anxiété	d.	0	1	2	3	4
e.	d'un acte de mimétisme	e.	0	1	2	3	4
f.	du mépris	f.	0	1	2	3	4
g.	de la complicité	g.	0	1	2	3	4
h.	de bienvenue	h.	0	1	2	3	4
i.	de victoire	i.	0	1	2	3	4
j.	de jeux érotiques	j.	0	1	2	3	4
k.	de rage	k.	0	1	2	3	4
l.	de la mélancolie	l.	0	1	2	3	4
m.	de la désapprobation	m.	<input type="checkbox"/>				

48. Selon vous, jusqu'ou peut-on se fier aux manifestations physiques suivantes pour distinguer les rires de différentes natures entre eux? Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= aucun lien	1= peu fiable	2 = assez fiable	3 = fiable	4 = très fiable			
a.	l'intonation (comment « sonne » le rire)	a.	0	1	2	3	4
b.	la mimique (expression du visage)	b.	0	1	2	3	4
c.	la durée du rire	c.	0	1	2	3	4
d.	le contrôle du rieur sur son rire	d.	0	1	2	3	4
e.	le regard	e.	0	1	2	3	4
f.	les larmes	f.	0	1	2	3	4
g.	les mouvements du corps	g.	0	1	2	3	4
h.	autre (s)	h.	<input type="checkbox"/>				

Précisez : \_\_\_\_\_

**Troisième partie :**

(Les questions sont formulées au présent et conviennent à des expériences antérieures.)

**L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage**

49. Est-ce que le rire est présent dans votre classe?  oui  non

50. Est-ce que vous cherchez intentionnellement à faire rire dans votre classe?  
 oui  non

51. Si vous cherchez intentionnellement à faire rire dans votre classe, comment le faites-vous?

- |    |   |                             |
|----|---|-----------------------------|
| a. | en racontant des blagues                                  | a. <input type="checkbox"/> |
| b. | en utilisant du matériel visuel propre à faire rire       | b. <input type="checkbox"/> |
| c. | en faisant écouter du matériel sonore propre à faire rire | c. <input type="checkbox"/> |
| d. | en proposant des activités qui feront rire                | d. <input type="checkbox"/> |
| e. | en proposant des activités de mime                        | e. <input type="checkbox"/> |
| f. | en proposant des jeux de rôles comiques                   | f. <input type="checkbox"/> |
| g. | en projetant des films drôles                             | g. <input type="checkbox"/> |
| h. | autre (s)   | h. <input type="checkbox"/> |

Précisez : \_\_\_\_\_

52. Dans votre classe, racontez-vous intentionnellement des blagues?  oui  non

- |    |  |                             |
|----|--|-----------------------------|
| a. | des blagues toutes faites, déjà connues                | a. <input type="checkbox"/> |
| b. | des histoires drôles inventées dans le feu de l'action | b. <input type="checkbox"/> |

53. Si vous racontez intentionnellement des blagues (connues ou inventées) dans votre classe, vos blagues sont-elles reliées à un point d'apprentissage?

- |    |                         |                             |
|----|-------------------------|-----------------------------|
| a. | jamais                  | a. <input type="checkbox"/> |
| b. | souvent                 | b. <input type="checkbox"/> |
| c. | la plupart du temps     | c. <input type="checkbox"/> |
| d. | toujours                | d. <input type="checkbox"/> |
| e. | « quand ça s'y prête! » | e. <input type="checkbox"/> |

54. Selon vous, avoir le sens de l'humour est-il une qualité importante pour un professeur?  
 oui  non

55. Si vous utilisez de l'humour en classe, pour quelles raisons le faites-vous?
- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| a. augmenter votre niveau de confiance en vous                       | a. <input type="checkbox"/> |
| b. bâtir ou consolider votre relation de confiance élèves-professeur | b. <input type="checkbox"/> |
| c. rendre votre expérience d'enseignement plus agréable              | c. <input type="checkbox"/> |
| d. favoriser votre réputation auprès de vos élèves                   | d. <input type="checkbox"/> |
| e. détendre l'atmosphère de votre classe                             | e. <input type="checkbox"/> |
| f. traiter une erreur  | f. <input type="checkbox"/> |
| g. régler un problème de discipline                                  | g. <input type="checkbox"/> |
| h. « C'est dans ma nature »  | h. <input type="checkbox"/> |
| i. « Parce que mes élèves aiment ça »                                | i. <input type="checkbox"/> |
| j. autre (s)   | j. <input type="checkbox"/> |
- Précisez : \_\_\_\_\_
56. Le fait qu'un professeur fasse de l'humour en classe peut-il le faire passer pour un clown?  oui  non
57. Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe est-il généralement perçu par ses élèves comme un « bon » professeur?
- |                        |                             |
|------------------------|-----------------------------|
| a. rarement            | a. <input type="checkbox"/> |
| b. parfois             | b. <input type="checkbox"/> |
| c. souvent             | c. <input type="checkbox"/> |
| d. la plupart du temps | d. <input type="checkbox"/> |
58. Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe augmente-t-il sa popularité auprès des élèves?
- |                        |                             |
|------------------------|-----------------------------|
| a. rarement            | a. <input type="checkbox"/> |
| b. parfois             | b. <input type="checkbox"/> |
| c. souvent             | c. <input type="checkbox"/> |
| d. la plupart du temps | d. <input type="checkbox"/> |
59. Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe est-il généralement perçu par ses collègues comme un « bon » professeur?
- |                        |                             |
|------------------------|-----------------------------|
| a. rarement            | a. <input type="checkbox"/> |
| b. parfois             | b. <input type="checkbox"/> |
| c. souvent             | c. <input type="checkbox"/> |
| d. la plupart du temps | d. <input type="checkbox"/> |
60. Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe augmente-t-il sa popularité auprès de ses collègues?
- |                        |                             |
|------------------------|-----------------------------|
| a. rarement            | a. <input type="checkbox"/> |
| b. parfois             | b. <input type="checkbox"/> |
| c. souvent             | c. <input type="checkbox"/> |
| d. la plupart du temps | d. <input type="checkbox"/> |
61. À votre avis, est-il risqué d'utiliser le ridicule, le sarcasme, la provocation pour faire rire en classe?
- |                  |                             |
|------------------|-----------------------------|
| a. peu risqué    | a. <input type="checkbox"/> |
| b. un peu risqué | b. <input type="checkbox"/> |
| c. risqué        | c. <input type="checkbox"/> |
| d. très risqué   | d. <input type="checkbox"/> |
62. À votre avis, est-il acceptable pour un enseignant de taquiner un élève/ses élèves en classe pour autant qu'il existe une bonne relation entre l'enseignant et l'élève?
- oui  non

63. Selon vous, est-ce qu'un enseignant homme qui fait de l'humour est perçu comme plus intelligent que lorsque c'est une enseignante femme?

oui  non

Si vous répondez **oui**, comment?

64. Vous croyez que les meilleurs moments pour l'utilisation de l'humour en classe sont :

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| a. au début de la leçon                         | a. <input type="checkbox"/> |
| b. à la fin de la leçon                         | b. <input type="checkbox"/> |
| c. n'importe quand, pour rattraper l'attention  | c. <input type="checkbox"/> |
| d. n'importe quand, quand le moment se présente | d. <input type="checkbox"/> |
| e. entre les leçons                             | e. <input type="checkbox"/> |
| f. autre (s) _____                              | f. <input type="checkbox"/> |

65. En tenant compte de votre expérience, indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

Répondez en utilisant l'échelle ci-dessous :

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

- |  |            |
|--|------------|
| a. Les élèves qui rient apprennent plus facilement                   | a. 1 2 3 4 |
| b. Le rire peut distraire durant le processus d'apprentissage        | b. 1 2 3 4 |
| c. Le rire favorise la rétention                                     | c. 1 2 3 4 |
| d. Ajouter de l'humour dans le matériel d'examen détendra les élèves | d. 1 2 3 4 |
| e. Rire avant un examen aidera à détendre les élèves                 | e. 1 2 3 4 |
| f. Le rire est un outil de séduction                                 | f. 1 2 3 4 |
| g. L'humour est sans effet sur une situation très frustrante         | g. 1 2 3 4 |
| h. L'humour contrôle le comportement interne d'un groupe             | h. 1 2 3 4 |
| i. L'humour peut causer des conflits ou démoraliser                  | i. 1 2 3 4 |
| j. Trop d'humour peut compromettre un environnement d'apprentissage  | j. 1 2 3 4 |

66. Trouvez-vous que les élèves d'aujourd'hui sont plus enclins à rire que ceux des générations précédentes?  oui  non

67. Si vous avez répondu **oui** à la question 66, à quel(s) facteur(s), d'après vous, est lié ce goût des élèves pour le rire? Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0 = aucun lien	1 = faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
----------------	-----------------	---------------------	-----------	-----------------------

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| a. plus de télévision de comédie durant leur enfance     | a. 0 1 2 3 4                |
| b. plus de télévision de comédie aujourd'hui             | b. 0 1 2 3 4                |
| c. plus de lecture de matériel comique                   | c. 0 1 2 3 4                |
| d. du matériel comique disponible sur Internet           | d. 0 1 2 3 4                |
| e. une société qui valorise ce qui est fait rire         | e. 0 1 2 3 4                |
| f. une société plus décontractée                         | f. 0 1 2 3 4                |
| g. une société moins religieuse                          | g. 0 1 2 3 4                |
| h. plus de familiarité entre les élèves et le professeur | h. 0 1 2 3 4                |
| i. un déclin de la discipline rigide en classe           | i. 0 1 2 3 4                |
| j. autre (s)   | j. <input type="checkbox"/> |

**Précisez :** \_\_\_\_\_

**Quatrième partie :**

(Seulement pour ceux et celles qui enseignent une langue seconde/étrangère. Les autres répondants(tes) passent à la question 77)  
Les questions sont formulées au présent et conviennent aux expériences antérieures.

**L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde /étrangère**

68. Pour vous, les élèves qui rient ont-ils une plus grande facilité à apprendre une LS?  oui  non
69. Pour vous, les élèves qui ont un bon sens de l'humour apprennent-ils plus facilement une LS?  oui  non
70. Est-il important d'enseigner à rire de soi quand on apprend une LS?  oui  non
71. Rire dans le contexte de l'apprentissage d'une LS peut se produire pour plusieurs raisons. Quelles sont les situations que vous avez le plus fréquemment rencontrées? Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
-----------	-------------	-------------	-------------	------------------

a.	une stratégie communicative compensatoire	a.	0	1	2	3	4
b.	une situation générant de l'anxiété	b.	0	1	2	3	4
c.	un élève ne sait pas la réponse	c.	0	1	2	3	4
d.	les autres élèves rient (mimique)	d.	0	1	2	3	4
e.	la satisfaction de maîtriser un point de langue	e.	0	1	2	3	4
f.	après avoir raconté une blague	f.	0	1	2	3	4
g.	quelqu'un a commis une erreur	g.	0	1	2	3	4
h.	entendre un contenu verbal drôle	h.	0	1	2	3	4
i.	suite à sa propre difficulté	i.	0	1	2	3	4
j.	exprimer une satisfaction générale	j.	0	1	2	3	4
k.	une complicité avec les autres dans une tâche commune	k.	0	1	2	3	4
l.	après une situation comique	l.	0	1	2	3	4
m.	approuver une activité proposée par le professeur	m.	0	1	2	3	4
n.	rivalité entre apprenants	n.	0	1	2	3	4
o.	Autre (s)	o.	<input type="checkbox"/>				

**Précisez :** \_\_\_\_\_

72. Selon votre expérience en enseignement d'une LS, les élèves moins avancés rient-ils plus que les élèves avancés?  oui  non
73. Pour vous, ce qui fait rire est-il un élément culturel auquel il est important d'exposer les élèves d'une LS?  oui  non
74. Le fait d'exposer les élèves au côté humoristique d'une culture pose-t-il un risque de dépréciation de cette culture?
- |    |                   |    |                          |
|----|-------------------|----|--------------------------|
| a. | peu risqué        | a. | <input type="checkbox"/> |
| b. | un certain risque | b. | <input type="checkbox"/> |
| c. | risqué            | c. | <input type="checkbox"/> |
| d. | très risqué       | d. | <input type="checkbox"/> |

75. Les élèves qui viennent d'une culture où le rire n'est pas manifeste ont-ils de la difficulté à comprendre le côté qui cherche à rire et à faire rire de la culture cible?
- a. pas de difficulté a.
  - b. une certaine difficulté b.
  - c. beaucoup de difficulté c.
76. Peut-on apprendre à raconter des blagues en LS?  **oui**  **non**
77. En LS, est-il plus difficile pour un élève d'utiliser des stratégies humoristiques que des stratégies sérieuses?  **oui**  **non**
78. En LS, est-il plus difficile de trouver du matériel humoristique relié à la matière que de trouver du matériel sérieux?  **oui**  **non**

**Cinquième partie :** ( pour tous les répondants)**L'humour et le rire dans la société**

79. À votre avis, la société nord-américaine (le Canada et les États-Unis) valorise-t-elle le rire plus que d'autres comportements?  oui  non
80. Selon vous, dans la société canadienne (excluant le Québec), le rire est-il plus valorisé que d'autres comportements? a. moins que d'autres comportements a.   
b. autant que d'autres comportements b.   
c. plus que d'autres comportements c.
81. Selon vous, dans la société québécoise, le rire est-il plus valorisé que d'autres comportements? a. moins que d'autres comportements a.   
b. autant que d'autres comportements b.   
c. plus que d'autres comportements c.
82. Choisissez les énoncés qui, selon vous, complètent le mieux le début de la phrase suivante :  
Répondez en utilisant l'échelle suivante :

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

**Une société qui valorise le rire est une société...**

- |    |   |    |   |   |   |   |                          |
|----|---|----|---|---|---|---|--------------------------|
| a. | capable d'apprécier les plaisirs de la vie                        | a. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| b. | vivant beaucoup de stress   | b. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| c. | qui cherche à s'étourdir dans le plaisir                          | c. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| d. | avec une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante | d. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| e. | qui définit ainsi sa manière de vivre (les Bons Vivants)          | e. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| f. | qui se débat avec les défis posés par une vie trépidante          | f. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| g. | superficielle   | g. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| h. | privilégiant le laisser-aller et la familiarité                   | h. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| i. | dépourvu d'une grande partie de son sens critique                 | i. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| j. | qui a perdu ses ambitions d'un monde meilleur                     | j. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| k. | pour laquelle ce qui est sérieux doit être comique                | k. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                        |
| l. | autre (s)   | l. |   |   |   |   | <input type="checkbox"/> |

Précisez :

83. Êtes-vous un grand lecteur?  oui  non
84. Aimez-vous le chocolat?  oui  non

85. Avez-vous d'autres remarques à faire sur le rire et / ou l'humour?  
Elaborez \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Questionnaire rempli

le : \_\_\_\_\_ Ville : \_\_\_\_\_ ☺☺☺

## Annexe 2-d : Les résultats

**Première partie : Fiche identitaire****1. Sexe**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	femme	62	77.5	77.5
	homme	18	22.5	22.5
	Total	80	100.0	100.0

**2. Groupe d'âge**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	20-26 ans	2	2.5	2.5
	27-32 ans	4	5.0	5.0
	33-43 ans	20	25.0	25.0
	44-54 ans	37	46.3	46.3
	55-65 ans	16	20.0	20.0
	65 ans et plus	1	1.3	1.3
	Total	80	100.0	100.0

**3. Langue (s)**

a = maternelle  
b = seconde  
c = troisième

**3.a. maternelle**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	afrikaans	1	1.3	1.3
	arabe	2	2.5	2.5
	bulgare	1	1.3	1.3
	chinois	3	3.8	3.8
	anglais	21	26.3	26.3
	français	48	60.0	60.0
	hongrois	1	1.3	1.3
	italien	1	1.3	1.3
	kyrgyz	1	1.3	1.3
	polonais	1	1.3	1.3
	Total	80	100.0	100.0

## 3.b. seconde

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	arabe	1	1.3	1.3
	anglais	51	63.8	63.8
	français	18	22.5	22.5
	grec	1	1.3	1.3
	hébreu	1	1.3	1.3
	italien	1	1.3	1.3
	na	3	3.8	3.8
	russe	1	1.3	1.3
	espagnol	3	3.8	3.8
	Total	80	100.0	100.0

## 3.c. troisième

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	arabe	1	1.3	1.3
	créole	1	1.3	1.3
	néerlandais	2	2.5	2.5
	anglais	6	7.5	7.5
	français	6	7.5	7.5
	allemande	4	5.0	5.0
	italien	3	3.8	3.8
	joual	1	1.3	1.3
	na	32	40.0	40.0
	russe	1	1.3	1.3
	espagnol	23	28.8	28.8
	Total	80	100.0	100.0

## 4. Avez-vous toujours vécu au Canada? (Si oui, passez à la question 6)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	47	58.8	58.8
	oui	33	41.3	41.3
	Total	80	100.0	100.0

## 5. Si vous n'avez pas toujours vécu au Canada,

5. a = dans quel(s) pays avez-vous vécu? (2 maximum)

## 5.a. Pays #1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Belgique	3	3.8	3.8
	Bulgarie	1	1.3	1.3
	Cameroun	1	1.3	1.3
	Chine	3	3.8	3.8
	Égypte	3	3.8	3.8
	France	11	13.8	13.8
	Allemagne	3	3.8	3.8
	Hongrie	1	1.3	1.3
	Israël	1	1.3	1.3
	Italie	1	1.3	1.3
	Koweït	1	1.3	1.3
	Kyrgyzstan	1	1.3	1.3
	na	33	41.3	41.3
	Pays-Bas	1	1.3	1.3
	Pologne	1	1.3	1.3
	Porto Rico	1	1.3	1.3
	Afrique du Sud	1	1.3	1.3
	Espagne	1	1.3	1.3
	Royaume-Uni	6	7.5	7.5
	É. -U.	6	7.5	7.5
	Total	80	100.0	100.0

## 5.a. Pays #2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Arabie saoudite	1	1.3	1.3
	Belgique	1	1.3	1.3
	Canada	1	1.3	1.3
	Cuba	1	1.3	1.3
	Chypre	1	1.3	1.3
	France	4	5.0	5.0
	Inde	1	1.3	1.3
	Italie	2	2.5	2.5
	Japon	1	1.3	1.3
	na	56	70.0	70.0
	Pays-Bas	1	1.3	1.3
	Pologne	1	1.3	1.3
	Tunisie	1	1.3	1.3
	R.-U	3	3.8	3.8
	É.-U	5	6.3	6.3
	Total	80	100.0	100.0

5.b = durant combien de temps?

## 5.b. Pays #1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1 ans	7	8.8	8.8
	2 – 4 ans	5	6.3	6.3
	4 ans et plus	35	43.8	43.8
	na	33	41.3	41.3
	Total	80	100.0	100.0

## 5.b. Pays #2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1 ans	7	8.8	8.8
	2 – 4 ans	13	16.3	16.3
	4 ans et plus	4	5.0	5.0
	na	56	70.0	70.0
	Total	80	100.0	100.0

5.c = à quel moment?

## 5.c. Pays #1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	vie adulte	17	21.3	21.3
	enfance	7	8.8	8.8
	enfance, vie adulte	2	2.5	2.5
	enfance, adolescence	6	7.5	7.5
	enfance, adolescence, vie adulte	7	8.8	8.8
	enfance, adolescence	2	2.5	2.5
	enfance, adolescence, vie adulte	3	3.8	3.8
	enfance, adolescence, vie adulte	2	2.5	2.5
	na	33	41.3	41.3
	adolescence	1	1.3	1.3
	Total	80	100.0	100.0

## 5.c. Pays #2

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide vie adulte	17	21.3	21.3
enfance	3	3.8	3.8
enfance, vie adulte	1	1.3	1.3
na	56	70.0	70.0
adolescence	1	1.3	1.3
adolescence, vie adulte	2	2.5	2.5
Total	80	100.0	100.0

## 6. Votre plus haut diplôme obtenu

a = Baccalauréat  
b = Maîtrise  
c = Doctorat  
d = Autre

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide ba	24	30.0	30.0
ba (brevet de technicien supérieur)	1	1.3	1.3
bas (ctals)	1	1.3	1.3
doctorat	26	32.5	32.5
doctorat (2)	1	1.3	1.3
ma	26	32.5	32.5
ma (médical)	1	1.3	1.3
Total	80	100.0	100.0

## 7. Dans quelle discipline?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	3	3.8	3.8
éducation	1	1.3	1.3
éducation- psychologie de l'enseignement	1	1.3	1.3
éducation	13	16.3	16.3
éducation physique, éducation psycho- pédagogique	1	1.3	1.3
éducation physique, géographie	1	1.3	1.3
éducation, espagnol	1	1.3	1.3
éducation, français	1	1.3	1.3
éducation, FLS	2	2.5	2.5
éducation, enseignement L2	2	2.5	2.5
éducation, enseignement L2, linguistique	1	1.3	1.3
éducation, enseignement linguistique	1	1.3	1.3
anglais	1	1.3	1.3
littérature anglaise	2	2.5	2.5
espagnol, éducation	1	1.3	1.3
français	1	1.3	1.3
français, psychologie, éducation	1	1.3	1.3
géographie, éducation	1	1.3	1.3
histoire	1	1.3	1.3
ingénierie	1	1.3	1.3
linguistique	1	1.3	1.3
italien littérature, psycholinguistique	1	1.3	1.3
acquisition de la L2	1	1.3	1.3
enseignement L2	9	11.3	11.3
langue, Sciences politiques	1	1.3	1.3
langues, éducation	1	1.3	1.3
lettres françaises	3	3.8	3.8
linguistique	10	12.5	12.5
linguistique française	1	1.3	1.3
linguistique française	1	1.3	1.3
linguistique appliquée	5	6.3	6.3
linguistique, philosophie	1	1.3	1.3
phonétique	1	1.3	1.3

pré-médical, éducation gestion de projets	1	1.3	1.3
psycho-pédagogie gestion des projets	1	1.3	1.3
psychologie, français	1	1.3	1.3
sciences médiévales	2	2.5	2.5
travail social	1	1.3	1.3
traduction, éducation	1	1.3	1.3
Total	80	100.0	100.0

## 8. Avez-vous de l'expérience en enseignement?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide oui	80	100.0	100.0

## 8.a. durée

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide 2 – 5 ans	8	10.0	10.0
5 ans et plus	72	90.0	90.0
Total	80	100.0	100.0

## 8.b. statut

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide plein temps	7	8.8	8.8
temps partiel	65	81.3	81.3
Total	8	10.0	10.0
Total	80	100.0	100.0

## 9. À quel cycle?

## 9.a. primaire

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide na	61	76.3	76.3
oui	19	23.8	23.8
Total	80	100.0	100.0

## 9.b. secondaire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	na	34	42.5	42.5
	oui	46	57.5	57.5
	Total	80	100.0	100.0

## 9.c. université

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	na	30	37.5	37.5
	oui	50	62.5	62.5
	Total	80	100.0	100.0

## 9.d. collègue

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide		1	1.3	1.3
	na	68	85.0	85.0
	oui	11	13.8	13.8
	Total	80	100.0	100.0

## 9.e. adultes

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide		1	1.3	1.3
	na	53	66.3	66.3
	oui	26	32.5	32.5
	Total	80	100.0	100.0

## 10. Enseignez-vous / Avez-vous enseigné une langue seconde /étrangère?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	4	5.0	5.0
	oui	76	95.0	95.0
	Total	80	100.0	100.0

## 11. Laquelle ou lesquelles?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	arabe, français, anglais	1	1.3	1.3
	anglais	8	10.0	10.0
	anglais	7	8.8	8.8
	anglais, russe	1	1.3	1.3
	anglais, espagnol	2	2.5	2.5
	espagnol	1	1.3	1.3
	français, italien	1	1.3	1.3
	français, religion	1	1.3	1.3
	français	38	47.5	47.5
	français, anglais	9	11.3	11.3
	français, espagnol	4	5.0	5.0
	français, anglais	1	1.3	1.3
	italien	1	1.3	1.3
	na	4	5.0	5.0
	espagnol, russe	1	1.3	1.3
	Total	80	100.0	100.0

12. Si vous n'enseignez pas une langue seconde/étrangère, quelle(s) matière(s) enseignez-vous?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	2.5	2.5
didactique	1	1.3	1.3
didactique des langues, linguistique	1	1.3	1.3
didactique du français	1	1.3	1.3
anglais	1	1.3	1.3
anglais, maths, sciences	1	1.3	1.3
sociales, musique	1	1.3	1.3
français	1	1.3	1.3
grandes religions	1	1.3	1.3
l'art dramatique	1	1.3	1.3
langage et le pouvoir, langage académique et culture	1	1.3	1.3
linguistique, didactique des langues	1	1.3	1.3
linguistiques	1	1.3	1.3
littérature, rédaction, linguistique (historique, phonologie, syntaxe)	1	1.3	1.3
na	64	80.0	80.0
sciences sociales, français, géographie, histoire	1	1.3	1.3
sciences, géographie, histoire, sociologie (immersion)	1	1.3	1.3
Total	80	100.0	100.0

## 13. Avez-vous déjà enseigné dans un programme de formation à l'enseignement?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	3	3.8	3.8
non	41	51.3	51.3
oui	36	45.0	45.0
Total	80	100.0	100.0

## 13.a. durée

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
1 ans	9	11.3	11.3
2 – 5 ans	9	11.3	11.3
5 ans et plus	17	21.3	21.3
na	41	51.3	51.3
Total	80	100.0	100.0

## Fréquences Simples

**Deuxième partie : Vous et votre sens de l'humour et du rire****14. Vous et votre sens de l'humour : Quel énoncé vous décrit le mieux?**

- a = je n'ai pas du tout le sens de l'humour  
 b = je n'ai pas beaucoup le sens de l'humour  
 c = j'ai un certain sens de l'humour  
 d = j'ai un bon sens de l'humour  
 e = j'ai un excellent sens de l'humour

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	0	0	0
	b	1	1.3	1.3
	c	16	20.0	20.5
	d	36	45.0	46.2
	e	25	31.3	32.1
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

**15. Si vous considérez que vous avez le sens de l'humour, à quoi identifiez-vous la présence de ce trait chez vous?**

- a = j'aime rire  
 b = je raconte souvent des blagues  
 c = je prends la vie avec philosophie  
 d = je joue avec les mots  
 e = j'aime taquiner les gens  
 f = je suis toujours de bonne humeur  
 g = je cherche à faire rire les autres  
 h = je fais de l'esprit  
 i = je cherche à voir les choses de façon à en rire  
 j = autre(s)

**15.a. J'aime rire**

<b>1 = tout à fait en désaccord</b>	<b>2 = plutôt en désaccord</b>	<b>3 = plutôt en accord</b>	<b>4 = tout à fait d'accord</b>
-------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------	---------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	1	1.3	1.3
	3	24	30.0	31.6
	4	51	63.8	67.1
	Total	76	95.0	100.0
Manquant	Système	4	5.0	
Total		80	100	

**15.b. Je raconte souvent des blagues**

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	6	7.5	8.3
	2	30	37.5	41.7
	3	23	28.8	31.9
	4	13	16.3	18.1
	Total	72	90.0	100.0
Manquant	Système	8	10.0	
Total		80	100	

**15.c. Je prends la vie avec philosophie**

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	3	3.8	3.9
	2	3	3.8	3.9
	3	37	46.3	48.7
	4	33	41.3	43.4
	Total	76	95.0	100.0
Manquant	Système	4	5.0	
Total		80	100	

**15.d. Je joue avec les mots**

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1	1.3	1.4
	2	7	8.8	9.5
	3	34	42.5	45.9
	4	32	40.0	43.2
	Total	74	92.5	100.0
Manquant	Système	6	7.5	
Total		80	100	

## 15.e. J'aime taquiner les gens

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	4	5.0	5.3
	2	23	28.8	30.7
	3	25	31.3	33.3
	4	23	28.8	30.7
	Total	75	93.8	100.0
Manquant	Système	5	6.3	
Total		80	100	

## 15.f. Je suis toujours de bonne humeur

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1	1.3	1.3
	2	9	11.3	12.0
	3	1	1.3	1.3
	3	51	63.8	68.0
	4	13	16.3	17.3
Total		75	93.8	100.0
Manquant	Système	5	6.3	
Total		80	100	

## 15.g. Je cherche à faire rire les autres

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1	1.3	1.3
	2	15	18.8	19.7
	3	33	41.3	43.4
	4	27	33.8	35.5
	Total	76	95.0	100.0
Manquant	Système	4	5.0	
Total		80	100	

## 15.h. Je fais de l'esprit

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1	1.3	1.4
	2	13	16.3	17.8
	3	1	1.3	1.4
	3	42	52.5	57.5
	4	16	20.0	21.9
	Total	73	91.3	100.0
Manquant	Système	7	8.8	
Total		80	100.0	

## 15.i. Je cherche à voir les choses de façon à en rire

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1	1.3	1.4
	2	12	15.0	16.9
	3	42	52.5	59.2
	4	16	20.0	22.5
	Total	71	88.8	100.0
Manquant	Système	9	11.3	
Total		80	100.0	

**16.** Si vous considérez que vous n'avez pas ou peu le sens de l'humour, à quoi identifiez-vous l'absence de ce trait chez vous?

- a = je ne ris pas beaucoup  
 b = je suis quelqu'un de sérieux  
 c = je ne suis pas habile avec les blagues et les jeux de mots  
 d = je n'aime pas taquiner les autres  
 e = je ne suis pas le boute-en-train du groupe  
 f = je trouve que le rire est une perte d'énergie  
 g = autre(s)

**16.a.** Je ne ris pas beaucoup

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
1	8	10.0	10.0
2	3	3.8	3.8
3	2	2.5	2.5
na	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

**16.b.** Je suis quelqu'un de sérieux

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
1	6	7.5	7.5
2	2	2.5	2.5
3	4	5.0	5.0
4	1	1.3	1.3
na	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

**16.c.** Je ne suis pas habile avec les blagues et les jeux de mots

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
1	3	3.8	3.8
2	6	7.5	7.5
3	4	5.0	5.0
na	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

## 16.d. Je n'aime pas taquiner les autres

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
1	5	6.3	6.3
2	4	5.0	5.0
3	4	5.0	5.0
na	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

## 16.e. Je ne suis pas le boute-en-train du groupe

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
1	4	5.0	5.0
2	5	6.3	6.3
3	4	5.0	5.0
na	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

## 16.f. Je trouve que le rire est une perte d'énergie

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
1	13	16.3	16.3
na	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

## 17. Si vous considérez que vous n'avez pas ou peu le sens de l'humour, est-ce que vous vous sentez désavantagé(e)?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	5	6.3	6.3
non	2	2.5	2.5
na	64	80.0	80.0
oui	9	11.3	11.3
Total	80	100.0	100.0

18. Si vous considérez que vous n'avez pas ou peu le sens de l'humour, faites-vous des efforts particuliers pour développer votre sens de l'humour?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	6	7.5	7.5
non	3	3.8	3.8
na	64	80.0	80.0
oui	7	8.8	8.8
Total	80	100.0	100.0

19. Est-ce que votre entourage vous considère comme quelqu'un qui a le sens de l'humour?

a = rarement  
 b = quelquefois  
 c = souvent  
 d = la plupart du temps

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	0	0
a	18	22.5	23.4
b	31	38.8	40.3
c	28	35.0	36.4
d	77	96.3	100.0
Total			
Manquant	3	3.8	
Système			
Total	80	100.0	

20. Est-ce que vous vous considérez plutôt comme introverti(e) ou extraverti(e)?

a = introverti(e)  
 b = extraverti(e)

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
a	26	32.5	32.5
b	47	58.8	58.8
les deux	3	3.8	3.8
Total	80	100.0	100.0

21. Regardez-vous des émissions de télévision qui cherchent à faire rire?  
Précisez la fréquence.

a = jamais  
b = une fois par mois  
c = une fois par semaine  
d = 2-5 fois par semaine  
e = chaque jour ou plus

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	14	17.5	17.7
	b	23	28.8	29.1
	c	24	30.0	30.4
	d	15	18.8	19.0
	e	3	3.8	3.8
	Total	79	98.8	100.0
Manquant	Système	1	1.3	
Total		80	100.0	

22. Si vous regardez des émissions de télévision qui cherchent à faire rire, nommez-en une ou plusieurs, par ordre de préférence ( MAXIMUM 3):

1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_

23. Voici des endroits où le rire est en vedette. Fréquentez-vous ces lieux et selon quelles fréquence?

a = Comédie au théâtre  
b = Spectacle d'humoriste  
c = Festival juste pour rire /Just for Laughs Festival  
d = Musée du rire (Montréal)  
e = Comédie au cinéma  
f = Autre (s)

23.a. Comédie au théâtre

0 = jamais	1 = 1 seule fois	2 = 1 fois par année	3 = 2 à 5 fois par année	4 = 5 fois et plus par année
------------	------------------	----------------------	--------------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	24	30.0	32.4
	1	12	15.0	16.2
	2	19	23.8	25.7
	3	17	21.3	23.0
	4	2	2.5	2.7
	Total	74	92.5	100.0
Manquant	Système	6	7.5	
Total		80	100.0	

## 23.b. Spectacle d'humoriste

= jamais	1 = 1 seule fois	2 =1 fois par année	3 = 2 à 5 fois par année	4 =5 fois et plus par année
----------	------------------	---------------------	--------------------------	-----------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	35	43.8	47.3
	1	16	20.0	21.6
	2	18	22.5	24.3
	3	4	5.0	5.4
	4	1	1.3	1.4
	Total	74	92.5	100.0
Manquant	Système	6	7.5	
Total		80	100.0	

## 23.c. Festival juste pour rire /Just for Laughs Festival

0 = jamais	1 = 1 seule fois	2 =1 fois par année	3 = 2 à 5 fois par année	4 =5 fois et plus par année
------------	------------------	---------------------	--------------------------	-----------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	53	66.3	72.6
	1	9	11.3	12.3
	2	5	6.3	6.8
	3	5	6.3	6.8
	4	1	1.3	1.4
	Total	73	91.3	100.0
Manquant	Système	7	8.8	
Total		80	100.0	

## 23.d. Musée du rire (Montréal)

0 = jamais	1 = 1 seule fois	2 =1 fois par année	3 = 2 à 5 fois par année	4 =5 fois et plus par année
------------	------------------	---------------------	--------------------------	-----------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	63	78.8	85.1
	1	1	1.3	1.4
	1	5	6.3	6.8
	2	1	1.3	1.4
	2	2	2.5	2.7
	3	1	1.3	1.4
		1	1.3	1.4
	Total	74	92.5	100.0
	Manquant	Système	6	7.5
Total		80	100.0	

## 23.e. Comédie au cinéma

0 = jamais	1 = 1 seule fois	2 = 1 fois par année	3 = 2 à 5 fois par année	4 = 5 fois et plus par année
------------	------------------	----------------------	--------------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	7	8.8	9.3
	1	7	8.8	9.3
	2	10	12.5	13.3
	3	29	36.3	38.7
	4	22	27.5	29.3
	Total	75	93.8	100.0
Manquant	Système	5	6.3	
Total		80	100.0	

## 24. Appréciez-vous vous trouver dans une situation de communication humoristique?

a = la plupart du temps  
b = souvent  
c = rarement  
d = jamais

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	1	1.3	1.3
	b	5	6.3	6.4
	c	41	51.3	52.6
	d	31	38.8	39.7
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

## 25. Pouvez-vous bien raconter une blague?

a = très souvent  
b = souvent  
c = rarement  
d = jamais

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	2	2.5	2.5
	b	26	32.5	32.5
	c	36	45.0	45.0
	d	16	20.0	20.0
	Total	80	100.0	100.0

## 26. Faites-vous des gestes humoristiques?

a = très souvent  
 b = souvent  
 c = rarement  
 d = jamais

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	4	5.0	5.1
	b	22	27.5	28.2
	c	36	45.0	46.2
	d	16	20.0	20.5
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

## 27. Inventez-vous des jeux de mots?

a = très souvent  
 b = souvent  
 c = rarement  
 d = jamais

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	1	1.3	1.3
	b	21	26.3	26.3
	c	30	37.5	37.5
	d	28	35.0	35.0
	Total	80	100.0	100.0

## 28. Inventez-vous des blagues?

a = très souvent  
 b = souvent  
 c = rarement  
 d = jamais

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	11	13.8	13.9
	b	37	46.3	46.8
	c	25	31.3	31.6
	d	6	7.5	7.6
	Total	79	98.8	100.0
Manquant	Système	1	1.3	
Total		80	100.0	



## 29.c. de religion

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	18	22.5	24.7
	1	30	37.5	41.1
	2	15	18.8	20.5
	3	10	12.5	13.7
	Total	73	91.3	100.0
Manquant	Système	7	8.8	
Total		80	100.0	

## 29.d. scatologiques (pipi-caca)

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	46	57.5	64.8
	1	15	18.8	21.1
	2	8	10.0	11.3
	3	2	2.5	2.8
	Total	71	88.8	100.0
Manquant	Système	9	11.3	
Total		80	100.0	

## 29.e. à caractère racial

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	51	63.8	69.9
	1	14	17.5	19.2
	2	6	7.5	8.2
	3	2	2.5	2.7
	Total	73	91.3	100.0
Manquant	Système	7	8.8	
Total		80	100.0	

## 29.f. de « belle-mère »

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	22	27.5	30.1
	1	32	40.0	43.8
	2	11	13.8	15.1
	3	8	10.0	11.0
	Total	73	91.3	100.0
Manquant	Système	7	8.8	
Total		80	100.0	

## 29.g. de type « newfy ou belge »

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	22	27.5	29.7
	1	26	32.5	35.1
	2	18	22.5	24.3
	3	8	10.0	10.8
	Total	74	92.5	100.0
Manquant	Système	6	7.5	
Total		80	100.0	

## 29.h. sur des jeux de mots

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	6	7.5	8.0
	2	26	32.5	34.7
	3	43	53.8	57.3
	Total	75	93.8	100.0
Manquant	Système	5	6.3	
Total		80	100.0	

## 29.i. absurdes

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	16	20.0	21.6
	1	13	16.3	17.6
	2	1	1.3	1.4
	2	19	23.8	25.7
	3	25	31.3	33.8
	Total	74	92.5	100.0
Manquant	Système	6	7.5	
Total		80	100.0	

## 29.j. d'humour noir

0= ça ne me fait pas rire	1= ça me fait un peu rire	2 = ça me fait rire	3 = ça me fait beaucoup rire
---------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	15	18.8	21.1
	1	15	18.8	21.1
	2	22	27.5	31.0
	3	19	23.8	26.8
	Total	71	88.8	100.0
Manquant	Système	9	11.3	
Total		80	100.0	

## 30. Selon vous, est-ce que l'humour fait toujours rire?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	2	2.5	2.5
	oui	67	83.8	83.8
	oui	11	13.8	13.8
	Total	80	100.0	100.0

## 31. Selon vous, lesquels de ces aspects ont un lien direct avec l'humour?

- a = ce qui fait rire  
 b = ce qui fait sourire  
 c = le ridicule  
 d = l'ironie  
 e = le sarcasme  
 f = une manière plaisante de voir la vie  
 g = une attitude positive devant les difficultés  
 h = le plaisir (le « fun »)  
 i = la joie de vivre  
 j = un bien-être physique  
 k = une satisfaction affective  
 l = un certain mépris des autres  
 m = une opération intellectuelle  
 n = une réaction de rire incontrôlable  
 o = autre(s)

## 31.a. ce qui fait rire

		0 = aucun lien	1 = faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
				Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0		1	1	1.3	1.3
	1		1	1	1.3	1.3
	2		1	1	1.3	1.3
	2		13	13	16.3	16.5
	3		23	23	28.8	29.1
	4		40	40	50.0	50.6
	Total		79	79	98.8	100.0
Manquant	Système		1	1	1.3	
Total			80	80	100.0	

## 31.b. ce qui fait sourire

		0 = aucun lien	1 = faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
				Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0		2	2	2.5	2.5
	1		4	4	5.0	5.1
	2		17	17	21.3	21.5
	3		29	29	36.3	36.7
	4		27	27	33.8	34.2
	Total		79	79	98.8	100.0
Manquant	Système		1	1	1.3	
Total			80	80	100.0	100.0

## 31.c. le ridicule

0= aucun lien		1= faible lien		2 = un certain lien		3 = relié		4 = étroitement relié	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	0	11		13.8		13.9			
	1	14		17.5		17.7			
	2	25		31.3		31.6			
	3	16		20.0		20.3			
	4	13		16.3		16.5			
	Total	79		98.8		100.0			
Manquant	Système	1		1.3					
Total		80		100.0					

## 31.d. l'ironie

0= aucun lien		1= faible lien		2 = un certain lien		3 = relié		4 = étroitement relié	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	0	5		6.3		6.4			
	1	8		10.0		10.3			
	2	23		28.8		29.5			
	3	26		32.5		33.3			
	4	16		20.0		20.5			
	Total	78		97.5		100.0			
Manquant	Système	2		2.5					
Total		80		100.0					

## 31.e. le sarcasme

0= aucun lien		1= faible lien		2 = un certain lien		3 = relié		4 = étroitement relié	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	0	13		16.3		16.5			
	1	15		18.8		19.0			
	2	1		1.3		1.3			
	2	24		30.0		30.4			
	3	16		20.0		20.3			
	4	10		12.5		12.7			
	Total	79		98.8		100.0			
Manquant	Système	1		1.3					
Total		80		100.0					

## 31.f. une manière plaisante de voir la vie

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	3	3.8	3.8
	1	6	7.5	7.7
	2	16	20.0	20.5
	3	22	27.5	28.2
	4	31	38.8	39.7
	Total		78	97.5
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

## 31.g. une attitude positive devant les difficultés

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	2	2.5	2.6
	1	7	8.8	9.1
	2	17	21.3	22.1
	3	25	31.3	32.5
	4	26	32.5	33.8
	Total		77	96.3
Manquant	Système	3	3.8	
Total		80	100.0	

## 31.h. le plaisir (le « fun »)

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	3	3.8	3.8
	1	4	5.0	5.1
	2	18	22.5	23.1
	3	19	23.8	24.4
	4	34	42.5	43.6
	Total		78	97.5
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

## 31.i. la joie de vivre

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	2	2.5	2.6
	1	6	7.5	7.7
	2	15	18.8	19.2
	3	21	26.3	26.9
	4	34	42.5	43.6
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

## 31.j. un bien-être physique

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	7	8.8	8.9
	1	13	16.3	16.5
	2	22	27.5	27.8
	3	19	23.8	24.1
	4	18	22.5	22.8
	Total	79	98.8	100.0
Manquant	Système	1	1.3	
Total		80	100.0	

## 31.k. une satisfaction affective

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	6	7.5	7.6
	1	16	20.0	20.3
	2	19	23.8	24.1
	3	22	27.5	27.8
	4	16	20.0	20.3
	Total	79	98.8	100.0
Manquant	Système	1	1.3	
Total		80	100.0	

## 31.l. un certain mépris des autres

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	45	56.3	58.4		
	1	15	18.8	19.5		
	2	11	13.8	14.3		
	3	6	7.5	7.8		
	Total	77	96.3	100.0		
Manquant	Système	3	3.8			
Total		80	100.0			

## 31.m. une opération intellectuelle

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	8	10.0	10.4		
	1	8	10.0	10.4		
	2	16	20.0	20.8		
	3	27	33.8	35.1		
	4	18	22.5	23.4		
	Total	77	96.3	100.0		
Manquant	Système	3	3.8			
Total		80	100.0			

## 31.n. une réaction de rire incontrôlable

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	17	21.3	22.7		
	1	9	11.3	12.0		
	2	18	22.5	24.0		
	3	17	21.3	22.7		
	4	14	17.5	18.7		
	Total	75	93.8	100.0		
Manquant	Système	5	6.3			
Total		80	100.0			

32. Selon vous, l'humour favorise-t-il les bonnes relations entre les gens?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
non	1	1.3	1.3
oui	78	97.5	97.5
Total	80	100.0	100.0

33. Selon vous, l'humour favorise-t-il la réduction de l'anxiété?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
oui	79	98.8	98.8
Total	80	100.0	100.0

34. Selon vous, l'humour facilite-t-il la transmission de l'information?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	2.5	2.5
non	12	15.0	15.0
oui	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

35. Selon vous, l'humour permet-il de camoufler des fautes?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
non	18	22.5	22.5
oui	58	72.5	72.5
Total	80	100.0	100.0

36. Selon vous, l'humour réduit-il les effets négatifs liés aux problèmes sociaux (race, pauvreté, sexisme)?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	3	3.8	3.8
les deux	1	1.3	1.3
non	32	40.0	40.0
oui	44	55.0	55.0
Total	80	100.0	100.0

37. Y a-t-il des moments où l'utilisation de l'humour est socialement inacceptable?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
non	8	10.0	10.0
oui	68	85.0	85.0
Total	80	100.0	100.0

Si **oui**, nommez-en quelques-uns (MAXIMUM 3)

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

38. L'humour peut-il être dangereux?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
non	7	8.8	8.8
oui	69	86.3	86.3
Total	80	100.0	100.0

Si **oui**, expliquez brièvement : \_\_\_\_\_

39. Est-il possible d'avoir trop d'humour?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	8	10.0	10.0
non	14	17.5	17.5
oui	58	72.5	72.5
Total	80	100.0	100.0

40. Dans la liste suivante, classez les assertions selon leur lien avec un humour efficace.

- a = un bon *timing* (une intervention au *bon moment*)
- b = une appréciation perspicace de la situation
- c = un sentiment de satisfaction personnelle
- d = une reconnaissance de soi par les autres
- e = une sensation de domination de la situation
- f = l'impression de se sortir de l'embarras
- g = un sentiment de supériorité par rapport aux autres
- h = une connaissance des gens à qui l'humour est adressé
- i = autre(s) caractéristique(s)

40.a. un bon *timing* (une intervention au *bon moment*)

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	3	3.8	3.8
	3	17	21.3	21.3
	4	60	75.0	75.0
	Total	80	100.0	100.0

40.b. une appréciation perspicace de la situation

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	1	1.3	1.3
	2	6	7.5	7.5
	3	26	32.5	32.5
	4	47	58.8	58.8
	Total	80	100.0	100.0

40.c. un sentiment de satisfaction personnelle

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	11	13.8	14.1
	1	14	17.5	17.9
	2	22	27.5	28.2
	3	24	30.0	30.8
	4	7	8.8	9.0
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

## 40.d. une reconnaissance de soi par les autres

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	9	11.3	11.5
	1	14	17.5	17.9
	2	23	28.8	29.5
	3	1	1.3	1.3
	3	28	35.0	35.9
	4	3	3.8	3.8
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

## 40.e. une sensation de domination de la situation

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	15	18.8	18.8
	1	17	21.3	21.3
	2	18	22.5	22.5
	3	25	31.3	31.3
	4	5	6.3	6.3
	Total	80	100.0	100.0

## 40.f. l'impression de se sortir de l'embarras

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	7	8.8	8.8
	1	19	23.8	23.8
	2	17	21.3	21.3
	3	32	40.0	40.0
	4	5	6.3	6.3
	Total	80	100.0	100.0

## 40.g. un sentiment de supériorité par rapport aux autres

0= aucun lien		1= faible lien		2 = un certain lien		3 = relié		4 = étroitement relié	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	0	34		42.5		42.5			
	1	22		27.5		27.5			
	2	16		20.0		20.0			
	3	7		8.8		8.8			
	4	1		1.3		1.3			
	Total	80		100.0		100.0			

## 40.h. une connaissance des gens à qui l'humour est adressé

0= aucun lien		1= faible lien		2 = un certain lien		3 = relié		4 = étroitement relié	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	0	1		1.3		1.3			
	1	1		1.3		1.3			
	1	7		8.8		9.0			
	2	9		11.3		11.5			
	3	23		28.8		29.5			
	4	37		46.3		47.4			
	Total	78		97.5		100.0			
Manquant	Système	2		2.5					
Total	80		100.0						

## 41. Croyez-vous possible d'avoir des moments d'humour en solitaire?

		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide	
Valide	non	1		1.3		1.3	
	oui	78		97.5		97.5	
	oui pendant qu'on lit, pense, et crée, mais en générale on souhaite le partager avec les autres	1		1.3		1.3	
Total	80		100.0		100.0		

42. Pensez-vous que les individus qui ont un sens de l'humour s'ajustent plus facilement aux événements de la vie?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide		1	1.3	1.3
	les deux	1	1.3	1.3
	non	6	7.5	7.5
	oui	72	90.0	90.0
	Total	80	100.0	100.0

43. Complétez la phrase suivante :

Le fait d'employer de l'humour vous fait paraître

- a = brillant(e)
- b = « sexy »
- c = intelligent(e)
- d = détendu(e)
- e = ambitieux(se)
- f = vif(ve)
- g = vaniteux(se)
- h = astucieux(se)
- i = amical(e)
- j = dynamique
- k = autre(s)

43.a. brillant(e)

		0 = aucun lien	1 = faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
Valide	0	7	8.8	8.9		
	1	8	10.0	10.1		
	2	29	36.3	36.7		
	3	22	27.5	27.8		
	4	13	16.3	16.5		
	Total	79	98.8	100.0		
Manquant	Système	1	1.3			
Total		80	100.0			

## 43.b. « sexy »

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		37		46.3	47.4
	1		11		13.8	14.1
	2		13		16.3	16.7
	3		13		16.3	16.7
	4		4		5.0	5.1
	Total		78		97.5	100.0
Manquant	Système		2		2.5	
Total			80		100.0	

## 43.c. intelligent(e)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		4		5.0	5.1
	1		3		3.8	3.8
	2		24		30.0	30.4
	3		30		37.5	38.0
	4		18		22.5	22.8
	Total		79		98.8	100.0
Manquant	Système		1		1.3	
Total			80		100.0	

## 43.d. détendu(e)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		2		2.5	2.5
	1		4		5.0	5.1
	2		12		15.0	15.2
	3		33		41.3	41.8
	4		28		35.0	35.4
	Total		79		98.8	100.0
Manquant	Système		1		1.3	
Total			80		100.0	

## 43.e. ambitieux(se)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	36	45.0	45.6		
	1	19	23.8	24.1		
	2	20	25.0	25.3		
	3	3	3.8	3.8		
	4	1	1.3	1.3		
	Total	79	98.8	100.0		
Manquant	Système	1	1.3			
Total		80	100.0			

## 43.f. vif(ve)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	12	15.0	15.2		
	1	6	7.5	7.6		
	2	14	17.5	17.7		
	3	25	31.3	31.6		
	4	22	27.5	27.8		
	Total	79	98.8	100.0		
Manquant	Système	1	1.3			
Total		80	100.0			

## 43.g. vaniteux(se)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	44	55.0	56.4		
	1	19	23.8	24.4		
	2	12	15.0	15.4		
	3	3	3.8	3.8		
	Total	78	97.5	100.0		
Manquant	Système	2	2.5			
Total		80	100.0			

## 43.h. astucieux(se)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		9		11.3	11.4
	1		3		3.8	3.8
	2		15		18.8	19.0
	3		32		40.0	40.5
	4		20		25.0	25.3
	Total		79		98.8	100.0
Manquant	Système		1		1.3	
Total			80		100.0	

## 43.i. amical(e)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		1		1.3	1.3
	1		4		5.0	5.1
	2		15		18.8	19.0
	3		36		45.0	45.6
	4		23		28.8	29.1
	Total		79		98.8	100.0
Manquant	Système		1		1.3	
Total			80		100.0	

## 43.j. dynamique

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		5		6.3	6.3
	1		3		3.8	3.8
	2		14		17.5	17.7
	3		27		33.8	34.2
	4		30		37.5	38.0
	Total		79		98.8	100.0
Manquant	Système		1		1.3	
Total			80		100.0	

44. Faites-vous une différence entre l'humour et le rire?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
non	10	12.5	12.5
oui	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

Si oui, expliquez brièvement :

---



---



---

45. De façon générale , lesquels de ces points associez-vous au rire?

- a = ce qui est humoristique
- b = ce qui est comique
- c = ce qui est dérisoire
- d = le plaisir
- e = la spontanéité
- f = une satisfaction affective
- g = un bien-être physique
- h = la détente
- i = la joie
- j = une réaction incontrôlable
- k = une manière de voir la vie
- l = un moyen d'exprimer le mépris
- m = la gêne, l'embarras
- n = la satisfaction de soi
- o = la moquerie
- p = une attitude positive devant les difficultés
- q = autre(s)

45.a. ce qui est humoristique

0 = aucun lien	1 = faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
----------------	-----------------	---------------------	-----------	-----------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide 0	1	1.3	1.3
1	2	2.5	2.5
2	4	5.0	5.0
3	29	36.3	36.3
4	44	55.0	55.0
Total	80	100.0	100.0

## 45.b. ce qui est comique

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		2		2.5	2.5
	1		2		2.5	2.5
	2		4		5.0	5.0
	3		21		26.3	26.3
	4		51		63.8	63.8
	Total		80		100.0	100.0

## 45.c. ce qui est dérisoire

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		7		8.8	8.8
	1		11		13.8	13.8
	2		25		31.3	31.3
	3		1		1.3	1.3
	3		19		23.8	23.8
	4		17		21.3	21.3
	Total		80		100.0	100.0

## 45.d. le plaisir

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		4		5.0	5.0
	1		5		6.3	6.3
	2		21		26.3	26.3
	3		1		1.3	1.3
	3		34		42.5	42.5
	4		15		18.8	18.8
	Total		80		100.0	100.0

## 45.e. la spontanéité

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		1	1.3	1.3	
	1		8	10.0	10.1	
	2		23	28.8	29.1	
	3		1	1.3	1.3	
	3		24	30.0	30.4	
	4		22	27.5	27.8	
	Total		79	98.8	100.0	
Manquant	Système		1	1.3		
Total			80	100.0		

## 45.f. une satisfaction affective

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		10	12.5	12.5	
	1		1	1.3	1.3	
	1		8	10.0	10.0	
	2		28	35.0	35.0	
	3		1	1.3	1.3	
	3		24	30.0	30.0	
	4		8	10.0	10.0	
	Total		80	100.0	100.0	

## 45.g. un bien-être physique

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		8	10.0	10.0	
	1		13	16.3	16.3	
	2		25	31.3	31.3	
	3		2	2.5	2.5	
	3		23	28.8	28.8	
	4		9	11.3	11.3	
	Total		80	100.0	100.0	

## 45.h. la détente

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		2	2.5	2.5	
	1		8	10.0	10.0	
	2		26	32.5	32.5	
	3		2	2.5	2.5	
	3		27	33.8	33.8	
	4		15	18.8	18.8	
	Total		80	100.0	100.0	

## 45.i. la joie

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		1	1.3	1.3	
	1		7	8.8	8.8	
	2		16	20.0	20.0	
	3		2	2.5	2.5	
	3		33	41.3	41.3	
	4		21	26.3	26.3	
	Total		80	100.0	100.0	

## 45.j. une réaction incontrôlable

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		5	6.3	6.4	
	1		14	17.5	17.9	
	2		21	26.3	26.9	
	3		23	28.8	29.5	
	4		15	18.8	19.2	
	Total		78	97.5	100.0	
Manquant	Système		2	2.5		
Total			80	100.0		

## 45.k. une manière de voir la vie

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		4		5.0	5.0
	1		8		10.0	10.0
	2		20		25.0	25.0
	3		32		40.0	40.0
	4		16		20.0	20.0
	Total		80		100.0	100.0

## 45.l. un moyen d'exprimer le mépris

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		30		37.5	37.5
	1		17		21.3	21.3
	2		21		26.3	26.3
	3		10		12.5	12.5
	4		2		2.5	2.5
	Total		80		100.0	100.0

## 45.m. la gêne, l'embarras

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		11		13.8	13.9
	1		18		22.5	22.8
	2		23		28.8	29.1
	3		1		1.3	1.3
	3		21		26.3	26.6
	4		5		6.3	6.3
	Total		79		98.8	100.0
Manquant	Système		1		1.3	
Total			80		100.0	

## 45.n. la satisfaction de soi

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	13		16.3		16.5
	1	1		1.3		1.3
	1	15		18.8		19.0
	2	31		38.8		39.2
	3	15		18.8		19.0
	4	4		5.0		5.1
	Total	79		98.8		100.0
Manquant	Système	1		1.3		
Total		80		100.0		

## 45.o. la moquerie

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	18		22.5		22.8
	1	17		21.3		21.5
	2	19		23.8		24.1
	3	20		25.0		25.3
	4	5		6.3		6.3
	Total	79		98.8		100.0
Manquant	Système	1		1.3		
Total		80		100.0		

## 45.p. une attitude positive devant les difficultés

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	3		3.8		3.8
	1	5		6.3		6.4
	2	24		30.0		30.8
	3	28		35.0		35.9
	4	18		22.5		23.1
	Total	78		97.5		100.0
Manquant	Système	2		2.5		
Total		80		100.0		

46. Selon vous, est-il possible de distinguer des rires qui sont de natures différentes?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	3	3.8	3.8
non	3	3.8	3.8
oui	74	92.5	92.5
Total	80	100.0	100.0

47. Pour vous, le rire peut-il résulter/ naître de chacune de ces situations?

- a = d'un trait humoristique
- b = d'un embarras
- c = de l'ignorance
- d = de l'anxiété
- e = d'un acte de mimétisme
- f = du mépris
- g = de la complicité
- h = de bienvenue
- i = de victoire
- j = de jeux érotiques
- k = de rage
- l = de la mélancolie
- m = de la désapprobation

47.a. d'un trait humoristique

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide oui	80	100.0	100.0

47.b. d'un embarras

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide non	4	5.0	5.0
oui	76	95.0	95.0
Total	80	100.0	100.0

47.c. de l'ignorance

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide non	17	21.3	21.3
oui	63	78.8	78.8
Total	80	100.0	100.0

## 47.d. de l'anxiété

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	16	20.0	20.0
	oui	64	80.0	80.0
	Total	80	100.0	100.0

## 47.e. d'un acte de mimétisme

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	12	15.0	15.0
	oui	68	85.0	85.0
	Total	80	100.0	100.0

## 47.f. du mépris

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	30	37.5	37.5
	oui	50	62.5	62.5
	Total	80	100.0	100.0

## 47.g. de la complicité

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	21	26.3	26.3
	oui	59	73.8	73.8
	Total	80	100.0	100.0

## 47.h. de bienvenue

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	22	27.5	27.5
	oui	58	72.5	72.5
	Total	80	100.0	100.0

## 47.i. de victoire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	20	25.0	25.0
	oui	60	75.0	75.0
	Total	80	100.0	100.0

## 47.j. de jeux érotiques

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	21	26.3	26.3
	oui	59	73.8	73.8
	Total	80	100.0	100.0

## 47.k. de rage

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	46	57.5	57.5
	oui	34	42.5	42.5
	Total	80	100.0	100.0

## 47.l. de la mélancolie

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	50	62.5	62.5
	oui	30	37.5	37.5
	Total	80	100.0	100.0

## 47.m. de la désapprobation

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	oui	63	78.8	78.8
	non	17	21.3	21.3
	Total	80	100.0	100.0

48. Selon vous, jusqu'où peut-on se fier aux manifestations physiques suivantes pour distinguer les rires de différentes natures entre eux?

- a = l'intonation (comment « sonne » le rire)
- b = la mimique (expression du visage)
- c = la durée du rire
- d = le contrôle du rieur sur son rire
- e = le regard
- f = les larmes
- g = les mouvements du corps
- h = autre(s)

48.a. l'intonation (comment « sonne » le rire)

0= aucun lien		1= peu fiable		2 = assez fiable		3 =fiable		4 = très fiable	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	1	1		1.3		1.3			
	2	16		20.0		20.0			
	3	39		48.8		48.8			
	4	24		30.0		30.0			
	Total	80		100.0		100.0			

48.b. la mimique (expression du visage)

0= aucun lien		1= peu fiable		2 = assez fiable		3 =fiable		4 = très fiable	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	0	1		1.3		1.3			
	1	2		2.5		2.5			
	2	14		17.5		17.5			
	3	35		43.8		43.8			
	4	28		35.0		35.0			
	Total	80		100.0		100.0			

48.c. la durée du rire

0= aucun lien		1= peu fiable		2 = assez fiable		3 =fiable		4 = très fiable	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	1	4		5.0		5.0			
	2	24		30.0		30.0			
	3	33		41.3		41.3			
	4	19		23.8		23.8			
	Total	80		100.0		100.0			

## 48.d. le contrôle du rieur sur son rire

		0= aucun lien	1= peu fiable	2 = assez fiable	3 =fiable	4 = très fiable
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	1		9	11.3	11.4	
	2		24	30.0	30.4	
	3		26	32.5	32.9	
	4		20	25.0	25.3	
	Total		79	98.8	100.0	
Manquant	Système		1	1.3		
Total			80	100.0		

## 48.e. le regard

		0= aucun lien	1= peu fiable	2 = assez fiable	3 =fiable	4 = très fiable
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		1	1.3	1.3	
	1		6	7.5	7.5	
	2		20	25.0	25.0	
	3		28	35.0	35.0	
	4		25	31.3	31.3	
	Total		80	100.0	100.0	

## 48.f. les larmes

		0= aucun lien	1= peu fiable	2 = assez fiable	3 =fiable	4 = très fiable
			Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	0		2	2.5	2.5	
	1		10	12.5	12.5	
	2		15	18.8	18.8	
	3		25	31.3	31.3	
	4		28	35.0	35.0	
	Total		80	100.0	100.0	

## 48.g. les mouvements du corps

0= aucun lien		1= peu fiable		2 = assez fiable		3 =fiable		4 = très fiable	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide	0	1		1.3		1.3			
	1	5		6.3		6.3			
	2	14		17.5		17.5			
	3	39		48.8		48.8			
	4	21		26.3		26.3			
	Total	80		100.0		100.0			

**Troisième partie : L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage** (Les questions sont formulées au présent et conviennent à des expériences antérieures.)

49. Est-ce que le rire est présent dans votre classe?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	1	1.3	1.3
	oui	78	97.5	98.7
	Total	79	98.8	100.0
Manquant	Système	1	1.3	
Total		80	100.0	

50. Est-ce que vous cherchez intentionnellement à faire rire dans votre classe?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	14	17.5	17.7
	oui	65	81.3	82.3
	Total	79	98.8	100.0
Manquant	Système	1	1.3	
Total		80	100.0	

51. Si vous cherchez intentionnellement à faire rire dans votre classe, comment le faites-vous?

- a = en racontant des blagues
- b = en utilisant du matériel visuel propre à faire rire
- c = en faisant écouter du matériel sonore propre à faire rire
- d = en proposant des activités qui feront rire
- e = en proposant des activités de mime
- f = en proposant des jeux de rôles comiques
- g = en projetant des films drôles
- h = autre (s)

Précisez : \_\_\_\_\_

**51.a. en racontant des blagues**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	24	30.0	34.8
	oui	45	56.3	65.2
	Total	69	86.3	100.0
Manquant	Système	11	13.8	
Total		80	100.0	

**51.b. en utilisant du matériel visuel propre à faire rire**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	29	36.3	42.0
	oui	40	50.0	58.0
	Total	69	86.3	100.0
Manquant	Système	11	13.8	
Total		80	100.0	

**51.c. en faisant écouter du matériel sonore propre à faire rire**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	48	60.0	69.6
	oui	21	26.3	30.4
	Total	69	86.3	100.0
Manquant	Système	11	13.8	
Total	8	80	100.0	

**51.d. en proposant des activités qui feront rire**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	31	38.8	44.9
	oui	38	47.5	55.1
	Total	69	86.3	100.0
Manquant	Système	11	13.8	
Total		80	100.0	

**51.e. en proposant des activités de mime**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	56	70.0	81.2
	oui	13	16.3	18.8
	Total	69	86.3	100.0
Manquant	Système	11	13.8	
Total		80	100.0	

**51.f. en proposant des jeux de rôles comiques**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	35	43.8	50.7
	oui	34	42.5	49.3
	Total	69	86.3	100.0
Manquant	Système	11	13.8	
Total		80	100.0	

**51.g. en projetant des films drôles**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	43	53.8	62.3
	oui	26	32.5	37.7
	Total	69	86.3	100.0
Manquant	Système	11	13.8	
Total		80	100.0	

**52. Dans votre classe, racontez-vous intentionnellement des blagues?**

a = oui/non

b = des blagues toutes faites, déjà connues

c = des histoires drôles inventées dans le feu de l'action

**52.a. oui/non**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	les deux	2	2.5	2.5
	n	14	17.5	17.5
	y	64	80.0	80.0
	Total	80	100.0	100.0

## 52.b. des blagues toutes faites, déjà connues

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide		37	46.3	46.3
	na	13	16.3	16.3
	oui	30	37.5	37.5
	Total	80	100.0	100.0

## 52.c. des histoires drôles inventées dans le feu de l'action

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide		11	13.8	13.8
	na	13	16.3	16.3
	oui	56	70.0	70.0
	Total	80	100.0	100.0

## 53. Si vous racontez intentionnellement des blagues (connues ou inventées) dans votre classe, vos blagues sont-elles reliées à un point d'apprentissage?

- a = jamais  
b = souvent  
c = la plupart du temps  
d = toujours  
e = « quand ça s'y prête! »

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide		3	3.8	3.8
	b	13	16.3	16.3
	c	17	21.3	21.3
	d	9	11.3	11.3
	e	25	31.3	31.3
	na	13	16.3	16.3
	Total	80	100.0	100.0

## 54. Selon vous, avoir le sens de l'humour est-il une qualité importante pour un professeur?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
		1	1.3	1.3
Valide	non	2	2.5	2.5
	oui	77	96.3	96.3
	Total	80	100.0	100.0

## 55. Si vous utilisez de l'humour en classe, pour quelles raisons le faites-vous?

- a = augmenter votre niveau de confiance en vous  
 b = bâtir ou consolider votre relation de confiance élèves-professeur  
 c = rendre votre expérience d'enseignement plus agréable  
 d = favoriser votre réputation auprès de vos élèves  
 e = détendre l'atmosphère de votre classe  
 f = traiter une erreur  
 g = régler un problème de discipline  
 h = « C'est dans ma nature »  
 i = « Parce que mes élèves aiment ça »  
 j = autre(s)

## 55.a. augmenter votre niveau de confiance en vous

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	69	86.3	86.3
	oui	11	13.8	13.8
	Total	80	100.0	100.0

## 55.b. bâtir ou consolider votre relation de confiance élèves-professeur

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	19	23.8	23.8
	oui	61	76.3	76.3
	Total	80	100.0	100.0

## 55.c. rendre votre expérience d'enseignement plus agréable

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	17	21.3	21.3
	oui	63	78.8	78.8
	Total	80	100.0	100.0

## 55.d. favoriser votre réputation auprès de vos élèves

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	67	83.8	83.8
	oui	13	16.3	16.3
	Total	80	100.0	100.0

**55.e. détendre l'atmosphère de votre classe**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	3	3.8	3.8
	oui	77	96.3	96.3
	Total	80	100.0	100.0

**55.f. traiter une erreur**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	45	56.3	56.3
	oui	35	43.8	43.8
	Total	80	100.0	100.0

**55.g. régler un problème de discipline**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	52	65.0	65.0
	oui	28	35.0	35.0
	Total	80	100.0	100.0

**55.h. « C'est dans ma nature »**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	45	56.3	56.3
	oui	35	43.8	43.8
	Total	80	100.0	100.0

**55.i. « Parce que mes élèves aiment ça »**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	49	61.3	61.3
	oui	31	38.8	38.8
	Total	80	100.0	100.0

**56. Le fait qu'un professeur fasse de l'humour en classe peut-il le faire passer pour un clown?**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	33	41.3	41.3
	oui	47	58.8	58.8
	Total	80	100.0	100.0

57. Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe est-il généralement perçu par ses élèves comme un « bon » professeur?

a = rarement  
b = parfois  
c = souvent  
d = la plupart du temps

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	b	20	25.0	25.3
	c	38	47.5	48.1
	d	21	26.3	26.6
	Total	79	98.8	100.0
Manquant	Système	1	1.3	
Total		80	100	

58. Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe augmente-t-il sa popularité auprès des élèves?

a = rarement  
b = parfois  
c = souvent  
d = la plupart du temps

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	b	28	35.0	35.0
	c	34	42.5	42.5
	d	18	22.5	22.5
	Total	80	100.0	100.0

59. Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe est-il généralement perçu par ses collègues comme un « bon » professeur?

a = rarement  
b = parfois  
c = souvent  
d = la plupart du temps

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	5	6.3	6.4
	b	51	63.8	65.4
	c	17	21.3	21.8
	d	5	6.3	6.4
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

**60** Selon vous, un professeur qui fait rire sa classe augmente-t-il sa popularité auprès de ses collègues?

a = rarement  
b = parfois  
c = souvent  
d = la plupart du temps

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	a	17	21.3	21.8
	b	48	60.0	61.5
	c	11	13.8	14.1
	d	2	2.5	2.6
	Total	78	97.5	100.0
Manquant	Système	2	2.5	
Total		80	100.0	

**61.** À votre avis, est-il risqué d'utiliser le ridicule, le sarcasme, la provocation pour faire rire en classe?

a = peu risqué  
b = un peu risqué  
c = risqué  
d = très risqué

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	b	45	56.3	56.3
	c	19	23.8	23.8
	d	16	20.0	20.0
	Total	80	100.0	100.0

**62.** À votre avis, est-il acceptable pour un enseignant de taquiner un élève/ses élèves en classe pour autant qu'il existe une bonne relation entre l'enseignant et l'élève

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	les deux	1	1.3	1.3
	non	21	26.3	26.3
	oui	58	72.5	72.5
	Total	80	100.0	100.0

63. Selon vous, est-ce qu'un enseignant homme qui fait de l'humour est perçu comme plus intelligent que lorsque c'est une enseignante femme?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	5	6.3	6.3
non	70	87.5	87.5
oui	5	6.3	6.3
Total	80	100.0	100.0

Si vous répondez **oui**, comment? \_\_\_\_\_

64. Vous croyez que les meilleurs moments pour l'utilisation de l'humour en classe sont :

a = au début de la leçon  
 b = à la fin de la leçon  
 c = n'importe quand, pour rattraper l'attention  
 d = n'importe quand, quand le moment se présente  
 e = entre les leçons  
 f = autre

- 64.a. au début de la leçon

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide non	63	78.8	78.8
oui	17	21.3	21.3
Total	80	100.0	100.0

- 64.b. à la fin de la leçon

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide non	65	81.3	81.3
oui	15	18.8	18.8
Total	80	100.0	100.0

- 64.c. n'importe quand, pour rattraper l'attention

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide non	47	58.8	58.8
oui	33	41.3	41.3
Total	80	100.0	100.0

## 64.d. n'importe quand, quand le moment se présente

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	14	17.5	17.5
	oui	66	82.5	82.5
	Total	80	100.0	100.0

## 64.e. entre les leçons

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	69	86.3	86.3
	oui	11	13.8	13.8
	Total	80	100.0	100.0

## 65. En tenant compte de votre expérience, indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

- a = les élèves qui rient apprennent plus facilement
- b = le rire peut distraire durant le processus d'apprentissage
- c = le rire favorise la rétention
- d = ajouter de l'humour dans le matériel d'examen détendra les élèves
- e = rire avant un examen aidera à détendre les élèves
- f = le rire est un outil de séduction
- g = l'humour est sans effet sur une situation très frustrante
- h = l'humour contrôle le comportement interne d'un groupe
- i = l'humour peut causer des conflits ou démoraliser
- j = trop d'humour peut compromettre un environnement d'apprentissage

## 65.a. les élèves qui rient apprennent plus facilement

1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	7	8.8	8.8
	2	13	16.3	16.3
	3	32	40.0	40.0
	4	28	35.0	35.0
	Total	80	100.0	100.0

**65.b. le rire peut distraire durant le processus d'apprentissage**

1 = tout à fait en désaccord		2 = plutôt en désaccord		3 = plutôt en accord		4 = tout à fait d'accord	
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide			
Valide	1	4	5.0	5.1			
	2	26	32.5	33.3			
	3	1	1.3	1.3			
	3	23	28.8	29.5			
	4	24	30.0	30.8			
	Total	78	97.5	100.0			
Manquant	Système	2	2.5				
Total		80	100.0				

**65.c. le rire favorise la rétention**

1 = tout à fait en désaccord		2 = plutôt en désaccord		3 = plutôt en accord		4 = tout à fait d'accord	
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide			
Valide	1	4	5.0	5.2			
	2	20	25.0	26.0			
	3	37	46.3	48.1			
	4	16	20.0	20.8			
		Total	77	96.3	100.0		
Manquant	Système	3	3.8				
Total		80	100.0				

**65.d. ajouter de l'humour dans le matériel d'examen détendra les élèves**

1 = tout à fait en désaccord		2 = plutôt en désaccord		3 = plutôt en accord		4 = tout à fait d'accord	
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide			
Valide	1	4	5.0	5.1			
	2	22	27.5	27.8			
	3	1	1.3	1.3			
	3	41	51.3	51.9			
	4	11	13.8	13.9			
		Total	79	98.8	100.0		
Manquant	Système	1	1.3				
Total		80	100.0				

## 65.e. rire avant un examen aidera à détendre les élèves

		1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	1	4	5.0	5.2	
	2	1	1.3	1.3	
	2	13	16.3	16.9	
	3	40	50.0	51.9	
	4	19	23.8	24.7	
	Total	77	96.3	100.0	
Manquant	Système	3	3.8		
Total		80	100.0		

## 65.f. (English questionnaire) humour helps change attitude towards learning

		1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	1	1	1.3	3.2	
	2	6	7.5	19.4	
	3	11	13.8	35.5	
	4	13	16.3	41.9	
	Total	31	38.8	100.0	
Manquant	Système	49	61.3		
Total		80	100.0		

## 65.f. (questionnaire français) le rire est un outil de séduction

## 65.g. (English questionnaire) laughter is a seduction tool

		1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	1	14	17.5	18.4	
	2	18	22.5	23.7	
	3	1	1.3	1.3	
	3	34	42.5	44.7	
	4	9	11.3	11.8	
	Total	76	95.0	100.0	
Manquant	Système	4	5.0		
Total		80	100.0		

**65.g.** (questionnaire français) l'humour est sans effet sur une situation très frustrante

**65.h.** ( English questionnaire) humour has no effect on a highly frustrating situation

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	20	25.0	25.0
	2	35	43.8	43.8
	3	18	22.5	22.5
	4	7	8.8	8.8
	Total	80	100.0	100.0

**65.h.** (questionnaire français) l'humour contrôle le comportement interne d'un groupe

**65.i.** (English questionnaire) humour will control in-group behavior

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	6	7.5	8.0
	2	37	46.3	49.3
	3	1	1.3	1.3
	3	26	32.5	34.7
	4	5	6.3	6.7
	Total	75	93.8	100.0
Manquant	Système	5	6.3	
Total		80	100.0	

**65.i.** (questionnaire français) l'humour peut causer des conflits ou démoraliser

**65.j.** (English questionnaire) humour can cause conflict or demoralization

1 = tout à fait en désaccord    2 = plutôt en désaccord    3 = plutôt en accord    4 = tout à fait d'accord

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	6	7.5	7.9
	2	27	33.8	35.5
	3	21	26.3	27.6
	4	22	27.5	28.9
	Total	76	95.0	100.0
Manquant	Système	4	5.0	
Total		80	100.0	

65.j. (questionnaire français) trop d'humour peut compromettre un environnement d'apprentissage

65.k. (English questionnaire) too much humour compromises a learning environment

		1 = tout à fait en désaccord	2 = plutôt en désaccord	3 = plutôt en accord	4 = tout à fait d'accord
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	1	26	32.5	32.9	
	2	37	46.3	46.8	
	3	15	18.8	19.0	
	4	1	1.3	1.3	
	Total	79	98.8	100.0	
Manquant	Systeme	1	1.3		
Total		80	100.0		

66. Trouvez-vous que les élèves d'aujourd'hui sont plus enclins à rire que ceux des générations précédentes?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide		3	3.8	3.8
	les deux	1	1.3	1.3
	non	44	55.0	55.0
	oui	32	40.0	40.0
	Total	80	100.0	100.0

67. Si vous avez répondu oui à la question 66, à quel(s) facteur(s), d'après vous, est lié ce goût des élèves pour le rire?

- a = plus de télévision de comédie durant leur enfance
- b = plus de télévision de comédie aujourd'hui
- c = plus de lecture de matériel comique
- d = du matériel comique disponible sur Internet
- e = une société qui valorise ce qui est fait rire
- f = une société plus décontractée
- g = une société moins religieuse
- h = plus de familiarité entre les élèves et le professeur
- i = un déclin de la discipline rigide en classe
- j = autre(s)

67.a. plus de télévision de comédie durant leur enfance

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	----------	-----------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	9	11.3	11.3
0	4	5.0	5.0
1	1	1.3	1.3
2	6	7.5	7.5
3	8	10.0	10.0
4	7	8.8	8.8
na	45	56.3	56.3
Total	80	100.0	100.0

67.b. plus de télévision de comédie aujourd'hui

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	----------	-----------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	9	11.3	11.3
0	4	5.0	5.0
1	1	1.3	1.3
2	4	5.0	5.0
3	8	10.0	10.0
4	9	11.3	11.3
na	45	56.3	56.3
Total	80	100.0	100.0

## 67.c. plus de lecture de matériel comique

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	----------	-----------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	10	12.5	12.5
0	3	3.8	3.8
1	3	3.8	3.8
2	7	8.8	8.8
3	7	8.8	8.8
4	5	6.3	6.3
na	45	56.3	56.3
Total	80	100.0	100.0

## 67.d. du matériel comique disponible sur Internet

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	----------	-----------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	10	12.5	12.5
0	3	3.8	3.8
1	1	1.3	1.3
2	10	12.5	12.5
3	8	10.0	10.0
4	3	3.8	3.8
na	45	56.3	56.3
Total	80	100.0	100.0

## 67.e. une société qui valorise ce qui est fait rire

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
---------------	----------------	---------------------	----------	-----------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	8	10.0	10.0
0	3	3.8	3.8
1	1	1.3	1.3
2	5	6.3	6.3
3	10	12.5	12.5
4	8	10.0	10.0
na	45	56.3	56.3
Total	80	100.0	100.0

## 67.f. une société plus décontractée

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	8	10.0	10.0	
0	2	2.5	2.5	
1	1	1.3	1.3	
2	4	5.0	5.0	
3	16	20.0	20.0	
4	4	5.0	5.0	
na	44	55.0	55.0	
Un vieux prof. Ne fait pas prendre son rire au sérieux. Les jeunes pensent avoir le privilège du rire entre eux.	1	1.3	1.3	
Total	80	100.0	100.0	

## 67.g. une société moins religieuse

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	8	10.0	10.0	
0	5	6.3	6.3	
1	1	1.3	1.3	
2	6	7.5	7.5	
3	10	12.5	12.5	
4	5	6.3	6.3	
na	45	56.3	56.3	
Total	80	100.0	100.0	

## 67.h. plus de familiarité entre les élèves et le professeur

0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 =relié	4 = étroitement relié
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	
Valide	6	7.5	7.5	
2	4	5.0	5.0	
3	15	18.8	18.8	
3.5	1	1.3	1.3	
4	9	11.3	11.3	
na	45	56.3	56.3	
Total	80	100.0	100.0	

## 67.i. un déclin de la discipline rigide en classe

0= aucun lien		1= faible lien		2 = un certain lien		3 =relié		4 = étroitement relié	
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide			
Valide		8		10.0		10.0			
0		3		3.8		3.8			
1		1		1.3		1.3			
2		3		3.8		3.8			
3		10		12.5		12.5			
4		10		12.5		12.5			
na		45		56.3		56.3			
Total		80		100.0		100.0			

**Quatrième partie : L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde /étrangère (LS).** (Seulement pour ceux et celles qui enseignent une langue seconde/étrangère. Les autres répondants(tes) passent à la question 77. Les questions sont formulées au présent et conviennent aux expériences antérieures.)

68. Pour vous, les élèves qui rient ont-ils une plus grande facilité à apprendre une LS?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide			
les deux	1	1.3	1.3
non	2	2.5	2.5
na	18	22.5	22.5
oui	8	10.0	10.0
oui	51	63.8	63.8
Total	80	100.0	100.0

69. Pour vous, les élèves qui ont un bon sens de l'humour apprennent-ils plus facilement une LS?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide			
les deux	3	3.8	3.8
les deux	1	1.3	1.3
non	16	20.0	20.0
na	8	10.0	10.0
oui	52	65.0	65.0
Total	80	100.0	100.0

70. Est-il important d'enseigner à rire de soi quand on apprend une LS?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide			
les deux	1	1.3	1.3
les deux	1	1.3	1.3
non	7	8.8	8.8
na	8	10.0	10.0
oui	63	78.8	78.8
Total	80	100.0	100.0

71. Rire dans le contexte de l'apprentissage d'une LS peut se produire pour plusieurs raisons. Quelles sont les situations que vous avez le plus fréquemment rencontrées?

- a = une stratégie communicative compensatoire
- b = une situation générant de l'anxiété
- c = un élève ne sait pas la réponse
- d = les autres élèves rient (mimique)
- e = la satisfaction de maîtriser un point de langue
- f = après avoir raconté une blague
- g = quelqu'un a commis une erreur
- h = entendre un contenu verbal drôle
- i = suite à sa propre difficulté
- j = exprimer une satisfaction générale
- k = une complicité avec les autres dans une tâche commune
- l = après une situation comique
- m = approuver une activité proposée par le professeur
- n = rivalité entre apprenants
- o = autre(s)

### 71.a. une stratégie communicative compensatoire

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide		5			6.3	6.3
	0	3			3.8	3.8
	1	2			2.5	2.5
	2	20			25.0	25.0
	3	34			42.5	42.5
	4	8			10.0	10.0
	na	8			10.0	10.0
	Total	80			100.0	100.0

### 71.b. une situation générant de l'anxiété

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide		5			6.3	6.3
	0	5			6.3	6.3
	1	9			11.3	11.3
	2	26			32.5	32.5
	3	19			23.8	23.8
	4	8			10.0	10.0
	na	8			10.0	10.0
	Total	80			100.0	100.0

## 71.c. un élève ne sait pas la réponse

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide		4		5.0		5.0
	0	8		10.0		10.0
	1	13		16.3		16.3
	2	27		33.8		33.8
	2.5	2		2.5		2.5
	3	14		17.5		17.5
	4	4		5.0		5.0
	na	8		10.0		10.0
	Total	80		100.0		100.0

## 71.d. les autres élèves rient (mimique)

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide		4		5.0		5.0
	0	2		2.5		2.5
	1	11		13.8		13.8
	2	27		33.8		33.8
	3	25		31.3		31.3
	4	3		3.8		3.8
	na	8		10.0		10.0
	Total	80		100.0		100.0

## 71.e. la satisfaction de maîtriser un point de langue

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide		6		7.5		7.5
	0	5		6.3		6.3
	1	12		15.0		15.0
	2	25		31.3		31.3
	3	20		25.0		25.0
	4	4		5.0		5.0
	na	8		10.0		10.0
	Total	80		100.0		100.0

## 71.f. après avoir raconté une blague

0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
-----------	-------------	-------------	-------------	------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	5	6.3	6.3
0	1	1.3	1.3
1	5	6.3	6.3
2	10	12.5	12.5
3	29	36.3	36.3
4	22	27.5	27.5
na	8	10.0	10.0
Total	80	100.0	100.0

## 71.g. quelqu'un a commis une erreur

0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
-----------	-------------	-------------	-------------	------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
0	9	11.3	11.3
1	17	21.3	21.3
2	30	37.5	37.5
3	10	12.5	12.5
4	2	2.5	2.5
na	8	10.0	10.0
Total	80	100.0	100.0

## 71.h. entendre un contenu verbal drôle

0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
-----------	-------------	-------------	-------------	------------------

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
0	1	1.3	1.3
1	2	2.5	2.5
2	15	18.8	18.8
3	36	45.0	45.0
4	14	17.5	17.5
na	8	10.0	10.0
Total	80	100.0	100.0

## 71.i. suite à sa propre difficulté

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide			7		8.8	8.8
	0		2		2.5	2.5
	1		8		10.0	10.0
	2		30		37.5	37.5
	3		21		26.3	26.3
	4		4		5.0	5.0
	na		8		10.0	10.0
	Total		80		100.0	100.0

## 71.j. exprimer une satisfaction générale

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide			6		7.5	7.5
	0		3		3.8	3.8
	1		8		10.0	10.0
	2		19		23.8	23.8
	3		31		38.8	38.8
	4		5		6.3	6.3
	na		8		10.0	10.0
	Total		80		100.0	100.0

## 71.k. une complicité avec les autres dans une tâche commune

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide			5		6.3	6.3
	0		1		1.3	1.3
	1		1		1.3	1.3
	2		16		20.0	20.0
	3		33		41.3	41.3
	4		16		20.0	20.0
	na		8		10.0	10.0
	Total		80		100.0	100.0

## 71.l. après une situation comique

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide			6		7.5	7.5
	2		3		3.8	3.8
	3		31		38.8	38.8
	4		32		40.0	40.0
	na		8		10.0	10.0
	Total		80		100.0	100.0

## 71.m. approuver une activité proposée par le professeur

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide			6		7.5	7.5
	0		4		5.0	5.0
	1		9		11.3	11.3
	2		27		33.8	33.8
	3		22		27.5	27.5
	4		4		5.0	5.0
	na		8		10.0	10.0
	Total		80		100.0	100.0

## 71.n. rivalité entre apprenants

		0= jamais	1= rarement	2 = parfois	3 = souvent	4 = très souvent
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide			6		7.5	7.5
	0		14		17.5	17.5
	1		24		30.0	30.0
	2		19		23.8	23.8
	3		8		10.0	10.0
	4		1		1.3	1.3
	na		8		10.0	10.0
	Total		80		100.0	100.0

72. Selon votre expérience en enseignement d'une LS, les élèves moins avancés rident-ils plus que les élèves avancés?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
non	47	58.8	58.8
na	8	10.0	10.0
oui	21	26.3	26.3
Total	80	100.0	100.0

73. Pour vous, ce qui fait rire est-il un élément culturel auquel il est important d'exposer les élèves d'une LS?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	2.5	2.5
contenu (oui), method-ologie (non)	1	1.3	1.3
les deux	2	2.5	2.5
non	7	8.8	8.8
na	8	10.0	10.0
parfois	1	1.3	1.3
oui	59	73.8	73.8
Total	80	100.0	100.0

74. Le fait d'exposer les élèves au côté humoristique d'une culture pose-t-il un risque de dépréciation de cette culture?

a = peu risqué  
b = un certain risque  
c = risqué  
d = très risqué

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	2.5	2.5
a	47	58.8	58.8
b	21	26.3	26.3
c	2	2.5	2.5
na	8	10.0	10.0
Total	80	100.0	100.0

75. Les élèves qui viennent d'une culture où le rire n'est pas manifeste ont-ils de la difficulté à comprendre le côté qui cherche à rire et à faire rire de la culture cible?

a = pas de difficulté  
 b = une certaine difficulté  
 c = beaucoup de difficulté

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	3	3.8	3.8
a	3	3.8	3.8
b	47	58.8	58.8
b ils peuvent comprendre et ne rien pas	1	1.3	1.3
c	17	21.3	21.3
c une forme différente d'humour (l'ironie britannique, 'slapstick' américain)	1	1.3	1.3
na	8	10.0	10.0
Total	80	100.0	100.0

76. Peut-on apprendre à raconter des blagues en LS?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1	1.3	1.3
non	5	6.3	6.3
na	8	10.0	10.0
oui	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

77. En LS, est-il plus difficile pour un élève d'utiliser des stratégies humoristiques que des stratégies sérieuses?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	4	5.0	5.0
les deux	1	1.3	1.3
non	20	25.0	25.0
na	7	8.8	8.8
oui	47	58.8	58.8
o le stress et l'interaction sont des composantes essentielles des blagues	1	1.3	1.3
Total	80	100.0	100.0

78. En LS, est-il plus difficile de trouver du matériel humoristique relié à la matière que de trouver du matériel sérieux?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	2.5	2.5
non	18	22.5	22.5
na	7	8.8	8.8
n'a jamais cherché	1	1.3	1.3
oui	52	65.0	65.0
Total	80	100.0	100.0

**Cinquième partie : L'humour et le rire dans la société**

(pour tous les répondants)

79. À votre avis, la société nord-américaine (le Canada et les États-Unis) valorise-t-elle le rire plus que d'autres comportements?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	5	6.3	6.3
non	48	60.0	60.0
oui	27	33.8	33.8
Total	80	100.0	100.0

80. Selon vous, dans la société canadienne (excluant le Québec), le rire est-il plus valorisé que d'autres comportements?

a = moins que d'autres comportements

b = autant que d'autres comportements

c = plus que d'autres comportements

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	9	11.3	11.3
a	17	21.3	21.3
b	50	62.5	62.5
c	4	5.0	5.0
Total	80	100.0	100.0

81. Selon vous, dans la société québécoise, le rire est-il plus valorisé que d'autres comportements?

a = moins que d'autres comportements

b = autant que d'autres comportements

c = plus que d'autres comportements

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	17	21.3	21.3
a	4	5.0	5.0
b	31	38.8	38.8
c	28	35.0	35.0
Total	80	100.0	100.0

82. Choisissez les énoncés qui, selon vous, complètent le mieux le début de la phrase suivante :

Une société qui valorise le rire est une société...

- a = capable d'apprécier les plaisirs de la vie  
 b = vivant beaucoup de stress  
 c = qui cherche à s'étourdir dans le plaisir  
 d = avec une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante  
 e = qui définit ainsi sa manière de vivre (les Bons Vivants)  
 f = qui se débat avec les défis posés par une vie trépidante  
 g = superficielle  
 h = privilégiant le laisser-aller et la familiarité  
 i = dépourvu d'une grande partie de son sens critique  
 j = qui a perdu ses ambitions d'un monde meilleur  
 k = pour laquelle ce qui est sérieux doit être comique  
 l = autre(s)

82.a. capable d'apprécier les plaisirs de la vie

0 = aucun lien	1 = faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
----------------	-----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	3	3.8	3.9
	1	2	2.5	2.6
	2	13	16.3	16.9
	3	27	33.8	35.1
	4	32	40.0	41.6
	Total	77	96.3	100.0
Manquant	Système	3	3.8	
Total		80	100.0	

82.b. vivant beaucoup de stress

0 = aucun lien	1 = faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
----------------	-----------------	---------------------	-----------	-----------------------

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0	17	21.3	22.4
	1	29	36.3	38.2
	2	21	26.3	27.6
	3	6	7.5	7.9
	4	3	3.8	3.9
	Total	76	95.0	100.0
Manquant	Système	4	5.0	
Total		80	100.0	

## 82.c. qui cherche à s'étourdir dans le plaisir

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
				Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0		18		22.5	23.7
	1		23		28.8	30.3
	2		22		27.5	28.9
	3		10		12.5	13.2
	4		3		3.8	3.9
	Total		76		95.0	100.0
Manquant	Système		4		5.0	
Total			80		100.0	

## 82.d. avec une attitude critique face aux demandes d'une vie trépidante

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
				Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0		9		11.3	12.2
	1		13		16.3	17.6
	2		30		37.5	40.5
	3		19		23.8	25.7
	4		3		3.8	4.1
	Total		74		92.5	100.0
Manquant	Système		6		7.5	
Total			80		100.0	

## 82.e. qui définit ainsi sa manière de vivre (les Bons Vivants)

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
				Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	0		2		2.5	2.7
	1		5		6.3	6.7
	2		16		20.0	21.3
	3		42		52.5	56.0
	4		10		12.5	13.3
	Total		75		93.8	100.0
Manquant	Système		5		6.3	
Total			80		100.0	

## 82.f. qui se débat avec les défis posés par une vie trépidante

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	12	13	32	13	2
	1	12	13	13	2	
	2	13	13	2		
	3	13	2			
	4	2				
	Total	72	90.0			100.0
Manquant	Système	8	10.0			
Total		80	100.0			

## 82.g. superficielle

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	40	22	8	3	
	1	22	8	3		
	2	8	3			
	3	3				
	Total	73	91.3			100.0
Manquant	Système	7	8.8			
Total		80	100.0			

## 82.h. privilégiant le laisser-aller et la familiarité

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0	22	18	1	19	13
	1	18	1	19	13	2
	2	1	19	13	2	
	2	19	13	2		
	3	13	2			
	4	2				
	Total	75	93.8			100.0
Manquant	Système	5	6.3			
Total		80	100.0			

## 82.i. dépourvu d'une grande partie de son sens critique

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		39		48.8	52.7
	1		23		28.8	31.1
	2		11		13.8	14.9
	3		1		1.3	1.4
	Total		74		92.5	100.0
Manquant	Systeme		6		7.5	
Total			80		100.0	

## 82.j. qui a perdu ses ambitions d'un monde meilleur

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		53		66.3	70.7
	1		17		21.3	22.7
	2		5		6.3	6.7
	Total		75		93.8	100.0
Manquant	Systeme		5		6.3	
Total			80		100.0	

## 82.k. pour laquelle ce qui est sérieux doit être comique

		0= aucun lien	1= faible lien	2 = un certain lien	3 = relié	4 = étroitement relié
		Fréquence		Pourcentage		Pourcentage valide
Valide	0		29		36.3	39.2
	1		14		17.5	18.9
	2		1		1.3	1.4
	2		16		20.0	21.6
	3		9		11.3	12.2
	4		5		6.3	6.8
	Total		74		92.5	100.0
Manquant	Systeme		6		7.5	
Total			80		100.0	

83. Êtes-vous un grand lecteur?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	2	2.5	2.5
non	12	15.0	15.0
oui	66	82.5	82.5
Total	80	100.0	100.0

84. Aimez-vous le chocolat?

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide non	12	15.0	15.0
oui	68	85.0	85.0
Total	80	100.0	100.0

85. Avez-vous d'autres remarques à faire sur le rire et / ou l'humour?  
Elaborez \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

## Annexe 3 : Le Questionnaire 2

### Annexe 3-a : Lettre de couverture et questionnaire 2

Cher répondant, chère répondante,

400 pages de données attendent maintenant sur ma table que commence le travail d'analyse. Vous avez été 80 à répondre sur une possibilité de 148, ce qui représente 54 % de retour. Sur ces 80 réponses, 67 ont signé la feuille de consentement d'utilisation des données. Je suis satisfaite et vous remercie.

Des 39 répondants et répondantes qui avaient accepté d'être rejoints pour un second tour de question, 36 ont donné leur consentement final. Vous faites partie de ces 36 personnes.

Je vous remercie de l'intérêt que vous avez manifesté et de votre obligeance à répondre aux questions suivantes. Vous pouvez développer votre réponse à votre convenance, selon le temps dont vous disposez et votre goût de traiter de certains aspects de cette recherche sur le rire et l'humour en général, dans une situation d'apprentissage et plus spécifiquement d'apprentissage d'une langue seconde.

Je vous invite maintenant à lire les questions suivantes et à répondre dans le texte à chacune d'entre elles (☺) ou à l'une ou l'autre. Les questions se trouvent à deux endroits : dans le document ci-attaché et dans le corps du présent courriel.

Je vous demande de retourner vos réponses à l'adresse de Natalie Ibrahim <natmckill@hotmail.com> qui a bien voulu accepter de m'assister dans cette étape du questionnaire.

---

LA LONGUEUR DE VOS RÉPONSES EST TOTALEMENT LAISSÉE À VOTRE DISCRÉTION. Toutes les réponses seront traitées de façon confidentielle et ne serviront qu'à la recherche doctorale en cours (Directrice Adèle Chené, Université de Montréal)

Toutes les réponses doivent cependant être retournées **AU PLUS TARD LE 21 SEPTEMBRE**

Comment répondre :

- Pour la « Fiche identitaire », insérez un X « dans » la ligne qui convient.
- Pour les « Questions » elles-mêmes, développez à la suite de chaque question, en employant une encre de couleur rouge pour faciliter la lisibilité.

Merci encore !

Chantal Dion

Candidate doctorante

### A FICHE IDENTITAIRE

1. Sexe femme \_\_\_\_\_ homme \_\_\_\_\_
2. Âge 20-32 \_\_\_\_\_  
33-34 \_\_\_\_\_  
44-54 \_\_\_\_\_  
55-65+ \_\_\_\_\_
3. Enseignement général \_\_\_\_\_  
Enseignement LS \_\_\_\_\_
4. À quel cycle? primaire \_\_\_\_\_  
secondaire \_\_\_\_\_  
collégial \_\_\_\_\_  
universitaire \_\_\_\_\_  
adulte \_\_\_\_\_
5. Votre plus haut diplôme Baccalauréat \_\_\_\_\_  
Maîtrise \_\_\_\_\_  
Doctorat \_\_\_\_\_
6. Langue maternelle Français \_\_\_\_\_  
Anglais \_\_\_\_\_

**B LES QUESTIONS****I- Vous et votre sens de l'humour et du rire***(Pour l'ensemble des répondants et répondantes)*

- 1- 97,9 % d'entre vous déclarez qu'il est possible d'avoir des moments d'humour quand on est seul. Qu'est-ce qui distingue ces moments de ceux qui sont partagés avec d'autres et quelles en sont les retombées?
- 2- Comment expliquez-vous que parmi ceux qui déclarent ne pas avoir le sens de l'humour, 78% disent se sentir désavantagés?
- 3- Quelle différence faites-vous entre quelque chose de comique et quelque chose d'humoristique?
- 4- 94 % d'entre vous affirmez qu'il est possible de distinguer des rires qui sont de natures différentes. De façon générale, comment cette capacité de distinguer les rires affecte-t-elle votre participation à une situation donnée?

**II- L'humour et le rire dans une situation générale d'apprentissage***(Pour l'ensemble des répondants et répondantes)*

- 5- 95.5% d'entre vous déclarez utiliser de l'humour dans votre classe, surtout pour détendre l'atmosphère .  
Pourquoi est-il important de détendre l'atmosphère de votre classe? Et pourquoi par l'humour?
- 6- 86,6 % d'entre vous croyez que le sexe de l'enseignant qui produit de l'humour en classe n'a pas d'influence sur la perception qu'on a de son intelligence. Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
- 7- 40% d'entre vous dites utiliser des blagues toutes faites pour faire rire leurs élèves. À quoi servent ou peuvent servir ces blagues toutes faites?
- 8- 60 % d'entre vous pensez qu'il est plus difficile pour un élève d'utiliser des stratégies humoristiques que des stratégies sérieuses pour apprendre une LS. Si vous enseignez une autre matière, ces stratégies humoristiques d'apprentissage existent-elles? Diriez-vous qu'il est plus difficile d'utiliser des stratégies humoristiques que des stratégies sérieuses et si oui, comment expliquez-vous cela?(attention : cette question est également posée en LS (# 14) une seule réponse s.v.p)
- 9- 97% d'entre vous affirmez qu'il est important pour un professeur d'avoir le sens de l'humour, même si 65% des répondants admettent que le fait qu'un professeur fasse de l'humour puisse le faire passer pour un clown . Est-ce que cela n'est pas souhaitable de passer pour un clown? Comment composer avec cela?

**III- L'humour et le rire et l'apprentissage d'une langue seconde /étrangère (LS)**

*(Seulement pour ceux et celles qui enseignent une langue seconde/étrangère. Les autres répondants(tes) passent à la section IV)*

- 10- 77,6 % d'entre vous partagez l'avis qu'il est important d'enseigner à rire de soi quand on apprend une LS. Pourquoi et comment arrive-t-on à enseigner cela?
- 11- 75% d'entre vous trouvez qu'il est important d'exposer les élèves au rire comme élément culturel. Pour vous, qu'est-ce que le rire culturel?
- 12- Pour 40 % d'entre vous, il existe un risque à exposer les élèves au côté humoristique d'une culture. D'après vous, en quoi peut consister ce risque?
- 13- 79 % d'entre vous déclarez qu'il peut être difficile, pour qui vient d'une culture où le rire n'est pas manifeste, de comprendre le côté qui rit et qui cherche à faire rire de la culture-cible. Quels seraient les signes de cette difficulté?
- 14- 60 % d'entre vous pensez qu'il est plus difficile pour un élève d'utiliser des stratégies humoristiques que des stratégies sérieuses pour apprendre une LS. Comment expliquez-vous cela?
- 15- 80% des répondants ont déclaré qu'il était possible d'apprendre à raconter des blagues en LS. Comment selon vous peut-on apprendre à raconter des blagues en LS?
- 16- 64,2% d'entre vous signalez qu'il est plus difficile en LS de trouver du matériel humoristique relié à la matière que du matériel sérieux. Comment expliquez-vous cette situation?
- 17- 57% d'entre vous trouvez que les élèves moins avancés en LS rient plus que les élèves plus avancés. À quoi attribuez-vous cela?
- 18- 64 % d'entre vous pensez que les élèves qui rient ont une plus grande facilité à apprendre une LS. Quel pourrait être le lien entre le fait de rire et celui de mieux apprendre une LS?

**IV. L'humour et le rire dans la société**

*(Pour l'ensemble des répondants et répondantes)*

19- 6 % d'entre vous êtes d'avis que la société nord-américaine (le Canada et les États-Unis) n'accorde pas plus de valeur au rire qu'à d'autres comportements. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?

20- 37 % d'entre vous pensez que dans la société québécoise, le rire est autant et plus valorisé que d'autres comportements. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela et à quoi pourrait-on attribuer cette caractéristique?

---

A- Avez-vous quelque chose à ajouter sur le rire?

B- Avez-vous quelque chose à ajouter sur l'humour?

**Annexe 3-b : Lettre de rappel**

Cher répondant, chère répondante

Les réponses au Questionnaire sur le rire et l'humour, Phase II entrent petit à petit, au grand soulagement de la chercheuse ! N'ayant pas encore reçu le vôtre, je me permets de vous rappeler amicalement que la date de réception des questionnaires est le 25 septembre.

Seriez-vous assez aimable de me faire savoir, en retournant le message suivant à mon assistante Natalie Ibrahim si vous avez l'intention de remplir le questionnaire pour cette date? Cliquez simplement sur le bouton Réponse, après avoir indiqué la réponse qui s'applique, suivi de la commande Envoi.

J'ai l'intention de retourner le questionnaire \_\_\_\_\_

Je n'ai pas l'intention de retourner le questionnaire \_\_\_\_\_

Je vous remercie du temps que vous accepter si diligemment de consacrer à la composante questionnaire de ma recherche sur le rire et l'humour.

Chantal Dion

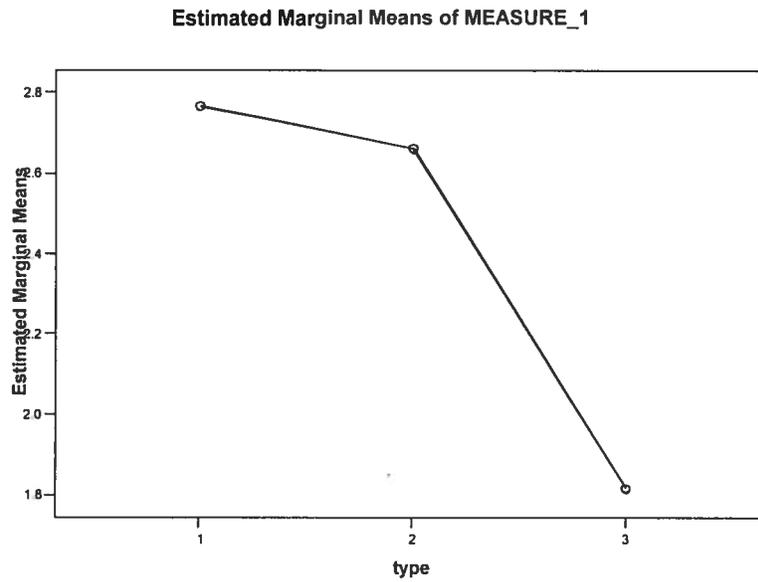
**Annexe 4 : Q#31-Q#45****Questionnaire 1 : Analyses de corrélation entre les Q#31 et Q#45**

Les analyses pour documenter l'existence ou non de la capacité de distinguer entre le rire et l'humour chez les répondants ont par ailleurs montré que la valeur accordée à l'humour et au rire en Q#31 et au rire et à l'humour en Q#45 est significativement plus élevée que la valeur accordée aux énoncés négatifs de chacune de ces questions. Ainsi, les analyses ANOVA de Q#31 (question sur l'humour) ont montré que les moyennes pour l'humour ( $M=2.767$ ), le rire ( $M= 2.662$ ) et les énoncés négatifs sur l'humour ( $M= 1.817$ ), diffèrent bien entre elles [ $F(2, 78) = 55,981, p<.001$ ]. Les tests T corrélés montrent que l'effet général est dû à la différence significative qui existe entre les conditions négatives et les autres conditions soit [ $t(78) = .950, p<.001$ ] entre les énoncés sur l'humour et les énoncés négatifs sur l'humour et [ $t(78)=.845, p<.001$ ] entre les énoncés sur le rire et les énoncés négatifs sur l'humour de cette question.

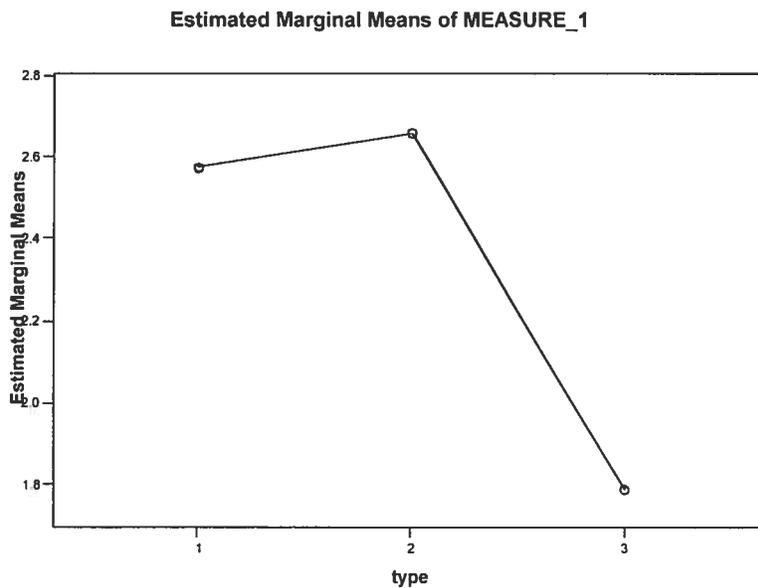
Les analyses ANOVA de Q#45 (question sur le rire) ont montré que les moyennes pour le rire ( $M=2.659$ ), l'humour ( $M= 2.573$ ) et les énoncés négatifs sur le rire ( $M= 1.787$ ), diffèrent bien entre elles [ $F(2, 79) =57.456, p< .001$ ]. Les tests T corrélés montrent que l'effet général est dû à la différence significative qui existe entre les conditions négatives et les autres conditions soit [ $t(78) = .872 p<.001$ ] entre les énoncés sur le rire et les énoncés négatifs sur le rire [ $t(78)=.845, p<.001$ ] et entre les énoncés sur l'humour et les énoncés négatifs sur le rire de cette question.

Par ailleurs, lorsqu'on présente les moyennes dans un tableau, il est possible de relever une tendance à distinguer entre l'humour et le rire et le rire et l'humour, ce qui laisse à supposer que les répondants saisissent l'existence d'une distinction mais, en l'état, il s'agit d'une tendance et non d'une différence significative.

## A) Question #31 sur l'humour



## B) Question #45 sur le rire



On note également que dans les deux questions, ce sont les énoncés sur l'humour qui présentent la tendance la plus évidente puisque les moyennes pour chacun des groupes d'énoncés par question sont plus élevées que les moyennes sur le rire bien qu'elles ne soient pas significatives. Sous toute réserve, il y aurait une légère tendance à distinguer plus l'humour que le rire. Mais il ne s'agit que d'une tendance et non d'une donnée significative.

Enfin, cet effet nul est observé pour les deux sexes, à tous les niveaux d'âge et pour les deux groupes linguistiques de la population. Il convient donc de n'accorder à la question sur l'humour (Q#31) et à celle sur le rire(Q#45) que l'attention portée sur les fréquences simples de ces questions de façon à comprendre la perception, en l'état, qu'ont les répondants des concepts humour et rire.

## Annexe 5 : Q#85-Q2-QA-B

## Commentaires finals des questionnaires 1 et 2

## 1 Questionnaire 1 : La dernière question Q#85

Relevé des commentaires fournis à Q#85 « Avez-vous d'autres remarques à faire sur le rire et/ou l'humour? Élaborez. »:

- 1- *I feel this (value of laughter in a society) is more a fonction of the individual not a multi-cultural society.*
- 2- *More in the classroom and in the workplace.*
- 3- *Humour related to social skills.*
- 4- *Not terribly comfortable in a chair at Dal in Halifax!*
- 5- *Is it true that overweight people are more friendly?*
- 6- *Humour is particularly important in the Foreign language classroom, the instructor must always keep in mind the target audience, but many humourous things are universals.*
- 7- J'aurais aimé la possibilité de répondre: je ne sais pas, j'aurais aimé une définition de l'humour. Selon moi rire et humour pas la même chose, pas toujours liés.
- 8- trop souvent on confond rire et humour.
- 9- *People learn humour and laughter culturally and personally; those cultures that value humour and laughter (QC, Nfld, Ireland) may exhibit (value) qualities of perseverance, harmonie or social stability, but they do seem to value or emphasize a level of intensity or experience of expression rather more lightly than cultures where humour and laughter are less valued social strategies.*
- 10- L'humour en classe élimine ou remplace 90% des situations de discipline. Rire de soi aide la relation avec les élèves. Un élève m'a déjà dit qu'il m'aimait parce que je ne me prenais pas pour un dieu et que je riais souvent.
- 11- Rire important dans la vie en général et dans la salle de classe, le sens de l'humour ne s'apprend pas et peut avoir un effet contraire aux résultats anticipés. On l'a ou on ne l'a pas!
- 12- Capacité de rire comme étant un signe de santé mentale, selon mes observations personnelles une personne déprimée se sent mieux après avoir ri, avec des amis/collègues le rire est une affirmation de la présence de l'autre, souvent!
- 13- « La plus perdue de toutes les journées est celle où l'on a pas ri. » Chamfort
- 14- Tu nais drôle, pas plus pas moins. L'abus du rire ou de l'humour peut être néfaste, mais vaut mieux mourir de rire que mourir de mort!
- 15- Pour mieux comprendre les différences culturelles, c'est très important d'avoir les expériences de vie à raconter aux élèves. (les observations de vie!)
- 16- *I found this questionnaire very hard to complete.*
- 17- *Humour the way I perceive it, is not necessary conducive to laughter. It is also a tool of the intellect to solve problems*
- 18- Le rire est aussi bon contre les rides!!
- 19- Ionesco a fait une pièce de théâtre à partir des dialogues très sérieux d'Assinant (Méthode d'apprentissage de langue). C'est donc beaucoup plus la présentation et les personnes en "Je" que le matériel qui nourrissent le rire.
- 20- Rire est essentiel et est un outil de relaxation. Nous devrions rire davantage.
- 21- La vie est trop courte pour être petite. (G. Vigneault)
- 22- Il y a beaucoup de styles d'humour que ne sont pas --- à aborder dans le questionnaire et qui sont --- différents les uns les autres.
- 23- Le rire et l'humour sont pour moi des remèdes anti-stress auxquels j'ai recours dans ma pratique comme enseignante mais aussi chercheure et développeuse d'applications d'ELAO.
- 24- Savez-vous quelles furent les dernières paroles de Jeanne d'Arc sur le bûcher? Vous ne m'avez pas crue et vous ne m'avez pas cuite...
- 25- Les élèves apprennent mieux s'ils sentent qu'ils peuvent être eux-mêmes, et ça passe souvent par le rire et l'humour.

- 26- *I enjoy a good laugh but not at the expense of other's feelings being hurt. People find me funny. When I meet new people I tell myself that I am not going to be funny but after a while it just comes out. It's often a play on word. I don't like to make fun of people except with my sisters or with very close friends. Let's face it some things are just funny.*
- 27- *I'd like to stress that in learning to use a new language, it's essential to be able to laugh at yourself. Besides, in adjusting to another culture-- or coming to appreciate it from a distance in class-- you need to be able to laugh at the irony of culture interpretations and expectations, including your own.*
- 28- Je crois que le prof. doit rejoindre ses étudiants et l'humour est un excellent véhicule. Il faut être prudent pour ne pas tomber dans la dérision et ne plus se faire respecter. Il faut tracer une ligne et utiliser l'humour à son avantage. Les jeunes savent accepter l'humour et on ne doit pas se prendre trop au sérieux car avant tout, on est humain. (on naît nu-main)
- 29- Mon sens de l'humour et rire me viennent de ma famille. J'ignore si l'humour et le rire sont innés, mais disons que chez moi très tôt on a connu le rire. Pour mon père, rire c'était primordial tout comme l'humour.
- 30- *Using humour to diffuse difficult situations in a classroom is better than punishment and sour faces which make everyone feel awkward and uncomfortable. After everyone calms down it is easier to talk to those involved.*
- 31- L'habilité d'être humoriste nécessite la capacité de sortir du champ interne/conceptuel de la personne. Il s'agit d'être capable d'entrevoir les situations de la vie dans des paradigmes d'apprentissage.
- 32- *I strongly believe laughter and a good sense of humour are linked to overall health and well-being. Recent research suggests laughter is good for stress release, the heart and blood pressure --linked to oxygen intake.*

## 2- Questionnaire 2 : Les dernières questions A et B

Relevé des commentaires fournis aux deux dernières questions A et B: « Avez-vous quelque chose à ajouter sur le rire? Avez-vous quelque chose à ajouter sur l'humour? »

Belinda :

*Laughter is a strange animal response to the humorous.*

*Humour is an oddly complex expression of individual and collective human spirit.*

Vicky :

*I believe that the most healthy and successful people are those who know how to have a sense of humour and laughter in dealing with everyday challenges in this very changing society. One should take into account that some cultures have more value than others for humour and laughter. And it is crucial to have a thorough understanding of the culture in order to understand its sense of humour and laughter. I remember my second language teacher telling me once : « You'll know that you have understood and learned a second language and it's culture when you get to fully understand it's jokes and laugh about them. » And I find this very true...*

Gérard :

Il fait bon rire et ce bon rire (voire fou-rire) a ses vertus( mais attention ! Il faut parfois nuancer). Il fait bon sourire, goûter un bon jeu de mots et ce bien-être intello a certes ses vertus (mais attention! Il faut parfois être prudent et ne pas se faire mal interpréter ni créer une atmosphère de sarcasme ou d'agressivité).

Étienne :

As-tu entendu celle-ci?

-Quelle expression décrit le mieux un groupe de 1000 avocats enchaînés au fond de l'océan?

-Un bon début...

