



HAL
open science

Introduction: Learning Out Loud?

Corinne François-Denève

► **To cite this version:**

Corinne François-Denève. Introduction: Learning Out Loud?. Etudes en didactique des langues, 2015, Humour, 25, pp.9-19. hal-04045163

HAL Id: hal-04045163

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045163v1>

Submitted on 24 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction: Learning Out Loud?

Corinne FRANÇOIS-DENÈVE

MCF

Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines
Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines



Humour et/ou enseignement?

“*Don't smile before Christmas*” / “*Always begin with a joke*”: voilà l'injonction paradoxale à laquelle semble confronté l'enseignant, singulièrement de langue (anglaise), lorsque se pose à lui la question du lien entre humour et enseignement¹. Il ne faudrait donc pas sourire avant Noël, de peur que vos apprenants se méprennent et ne voient pas en vous l'enseignant (sérieux) que vous devez être, devant eux, pour l'institution, ou les parents. Si vous souriez avant cette période fatidique des trois mois, ils verraient sans doute en vous un signe d'humanité, et donc une faille dans laquelle ils s'engouffreraient – sans compter que le sourire viendrait perturber, sans doute, une relation d'apprentissage imparablement fondée sur la douleur et/ou l'ennui (“c'est le métier/l'école qui rentre”): en un mot, vous seriez un “clown” (Muller, 2013) et non un enseignant et, avec vous, on apprendrait sans doute moins, et toute la vie de vos apprenants, qui n'avaient rien demandé, serait . Mais d'un autre côté, “toujours commencer par une vanne” semblerait garantir une connivence, une bienveillance, forcément associées à un apprentissage plus aisé, plus souple: l'humour est un “lubrifiant pédagogique” (Gentilhomme, 1990), le rire (qu'on peut considérer comme une manifestation de l'humour) soude un groupe-classe, allège le stress et l'angoisse liés à la performance scolaire, et favorise l'apprentissage en stimulant la mémoire et la créativité – de nombreux travaux le prouvent (Ziv, 1983; Deiter, 2000; Garner 2006; Humbeck & Berger, 2008; Manil, 2009). Peut-on donc, statutairement, pédagogiquement, de façon éthique et responsable, lancer sa première plaisanterie le 4 ou le 5 janvier?

¹ “Humour et enseignement” est le titre du colloque organisé par le Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines en octobre 2011 à l'Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines, et dont sont issus deux des articles présentés ici (Pauline Tee Anderson et Rachel Germanier). Un premier volume d'actes était paru dans un numéro spécial de *Diptyque: L'école du rire*, numéro 27.

Traitée sur le ton de la boutade, et en anglais, cette injonction paradoxale n'en est pas moins exemplaire du rapport, ou du non-rapport, qu'entretiennent "humour" et "enseignement", singulièrement, peut-être, dans un contexte académique français.

De quelque façon qu'il se décline, le rapport entre "humour" et "enseignement" semble en effet toujours problématique. "Apprendre en s'amusant" semble ne se pouvoir concevoir, et surtout pas dans un contexte institutionnel qui raisonne par performances et compétences. Cocher la compétence "humour" serait de fait superfétatoire dans un monde précaire, dans lequel l'humour compte bien peu – ou serait une compétence additionnelle que l'on ne peut enseigner – et encore moins évaluer, ce qui en soi est un problème sur lequel il nous faudra revenir. Humour et enseignement entrent donc en tension, paradoxalement, là où l'un et l'autre, finalement, s'occupent de transmission. Faire rire quelqu'un, n'est-ce pas en effet lui faire "comprendre" quelque chose, qu'il pourra à son tour passer à quelqu'un?

Si l'humour n'est pas une évidence quand on pense enseignement, que faut-il en déduire? L'enseignement est-il donc corseté jusqu'au malaise au point de ne plus pouvoir accepter cet espace de jeu qu'est l'humour? L'humour a-t-il si mauvaise presse (iconoclaste, impolitiquement correct, dangereux (ce que Martine Dubois rappelle dans l'article présenté dans ce volume) au point de ne plus avoir droit de cité en classe? Et l'humour, même, sauf à être disséqué par des linguistes, peut-il être encore objet de recherche(s)?

Deux approches caractérisent de fait la recherche sur le lien entre "humour" et "enseignement". Elles comportent toutes deux leur part de difficultés méthodologiques.

Pratiques

Le lien entre humour et enseignement peut ainsi d'abord se penser d'un point de vue purement pratique. L'apparition de l'"humour" en classe est alors essentiellement illustrée par l'inventaire d'une série d'exercices et d'applications qui relèvent du ludique, du léger, que l'on semble identifier à de l'humour: charades, "Q.C.M." "drôles", (qui contiennent par exemple une question absurde, ou un choix de réponses dénué de sens)², "jeux" sur les proverbes, maniement du dessin d'humour, etc. semblent tous, sans distinction, caractériser la possibilité de l'humour en classe (Bouguerra, 2007; Natanson & Berthou, 2013) – le fait que les apprenants aient conscience de cet "humour" reste à démontrer. Dans les cas les plus extrêmes ou les plus extrémistes, sont également parfois donnés dans la littérature des exemples de tests "humoristiques", comportant une question loufoque, inattendue³.

² Hurren (2010, 140) propose, par exemple, d'insérer "ma date de naissance" dans un Q.C.M. portant sur des dates historiques importantes.

³ Hurren (2010, 144-147) en donne là encore toute une série, tout en indiquant qu'il convient d'en parsemer le test avec modération. Ainsi, "What causes night and day?" donne le choix entre quatre réponses: "a. The Earth

Ces “pratiques” se heurtent à des obstacles évidents. Ainsi du cas de l’évaluation loufoque. L’évaluation, sans doute toujours violente, se veut ici “adoucie” par l’humour, pour la rendre moins traumatisante. On pourrait toutefois se demander s’il n’y aurait sans doute pas quelque chose de fort déstabilisant pour un apprenant à se voir jugé de façon “humoristique” – à se voir “non évalué”, mais peut-être même “dévalué” par cet humour-même. Sans compter qu’il serait sans doute perturbé par le désir d’apporter une réponse “loufoque” à un test “drôle” – au risque de se voir sanctionné. Quant aux exercices pratiques d’humour en classe, ils se heurtent à une condamnation aisée: ils seraient une “excuse didactique”, une sorte d’opération d’escamotage plus ou moins habile de la part d’enseignants apprentis sorciers, mais assurément paresseux. Ces exercices seraient faciles, ce qui reste à démontrer – il s’agit de comprendre et l’exercice et l’humour de celui-ci, sinon cela a peu d’intérêt; quant à la difficulté de les concevoir, elle est également sans doute bien grande, surtout si on prend en compte l’idée que l’humour d’un “prof” rejoint rarement celui d’un “apprenant” et que le premier doit faire le chemin jusqu’au second); ils auraient pour but de diminuer la part d’ennui en classe (alors que, on l’a vu, la nécessité de l’ennui pour l’apprentissage constitue un dogme fortement ancré, si fortement ancré d’ailleurs qu’on en a oublié l’origine et la validité); et, surtout, ils ne viseraient qu’à s’attirer, démagogiquement, la faveur des apprenants, que l’on imagine souvent fort ennuyés, toutefois, devant ces manifestations intempestives d’un “humour de prof” qui force leur participation et exige qu’ils sortent de leur sommeil dogmatique (à la différence de l’ennui). Enfin, se posera toujours la question de savoir si, confrontés à des exercices “ludiques”, ou “humoristiques”, les apprenants “apprennent” en s’amusant et, surtout, ont le sentiment d’apprendre, et non de s’amuser – ce qui est proprement essentiel à la notion d’apprentissage. En effet, l’humour en classe peut servir d’écran à l’assimilation du savoir. “On rit, *donc* on n’apprend rien”, pensera un élève, en tout cas “conscientisé” (ou déformé par l’institution), qui a oublié ce que son apprentissage premier comportait de “jeu”. “On a ri, *mais* on a appris”, pourra-t-il peut-être penser plus tard, quand la pression de la réussite, de la performance, de l’évaluation sommative, plus que formative, se sera relâchée. Enfin, si un apprenant rentre chez lui en racontant à ses parents les fous rires de la journée, en cours, il y a de fortes chances que le parent pense que son enfant perd son temps en classe alors que les exigences de performance sont de plus en plus pressantes – l’institution en sera avisée et, par retour, l’enseignant “drôle” aussi, sans doute – dans un contexte où l’enseignant n’en est pas moins évalué que l’apprenant.

spins on its axis. b. The earth moves around the sun. c. The sun goes around the Earth. d. E.T. rides his bike to the sun and covers it with his blanket.” Il propose aussi une liste de questions ouvertes à soumettre à la sagacité des apprenants, telles que: “Why does an alarm clock ‘go off’ when it goes on?”. Le langage est ici interrogé dans ses contradictions, mais on peut se demander si les pistes didactiques sont “sérieuses” ou ne visent pas à faire rire un enseignant qui en comprend seul le sel, chez lui.

Cantonner l'humour à des "pratiques" bien répertoriées semble en tout cas également permettre d'en border l'usage: il s'agit là de soumettre l'humour à un "chemin de fer" didactique précis, laissant peu de "jeu" (au sens mécanique du terme). Il est certes évident que l'humour s'accommode facilement de routine et de mécanisme; il n'en reste pas moins qu'ici, c'est sans doute le rôle perturbateur, dévastateur de l'humour qui est tenu en bride. Libre aux enseignants d'utiliser ces exercices "humoristiques" qui, à telle heure donnée du cours, ouvriront sur l'espace de l'humour en classe, mais il s'agira de le refermer bien vite, cet espace, à l'exercice suivant. À moins de considérer que cette pratique soit la "norme", et il resterait alors à penser la possibilité d'un enseignement *uniquement* fondé sur l'humour: l'humour étant un décalage par rapport à une norme, on se demande comment l'apprenant peut alors percevoir et le décalage et la norme, et quelle serait alors l'efficacité de l'humour en classe. Garner (2006: 177) a d'ailleurs souligné que les évaluations des professeurs qui faisaient continuellement de l'humour en classe étaient plus mauvaises que celles des enseignants qui en usaient plus sporadiquement.

Contextes

La deuxième modalité d'approche du rapport entre "humour" et "enseignement" concerne l'humour en contexte de classe, hors exercices, hors "perles" diverses. Elle s'occupe de la relation enseignante, qu'elle vise l'humour entre enseignant et étudiants (dans un sens ou dans l'autre), ou l'humour entre étudiants, quand elle ne s'élargit pas à l'institution entière, pour examiner les relations entre enseignants, voire entre les enseignants et l'administration (cas rare, non pas que l'administration soit en soi agélaste⁴ (j'ai même des amis proviseurs) mais son appréciation est sans doute difficile à observer et à analyser, tant elle remettrait en cause l'éthos "managérial", et non seulement pédagogique⁵). Cette difficulté est d'ailleurs partagée par toute recherche sur l'humour en contexte de classe, voire dans le monde du travail en général, si on en croit Lorient (2013). Par définition, cet humour échappe, sinon à toute définition, à tout le moins à toute prise, sauf à imaginer, par exemple, qu'une captation audio et vidéo, précise et circonstanciée, soit effectuée sur chaque cours (on lira sur ce sujet l'article de Nicole Décuré dans ce numéro). À force de répétition, le procédé en deviendrait peut-être naturel; il n'en reste pas moins qu'il faudrait imaginer que, par exemple, l'expression de tous les protagonistes soit enregistrée et analysée. Un rire, un sourire, seraient le gage d'un humour réussi – même si l'on peut rire sans qu'il y ait intention d'humour et qu'on puisse ne pas rire à l'expression d'un certain humour. Comment peut-on finalement décider que "cela" fut drôle, ou devait imparablement l'être? Il faut

⁴ Se dit de quelqu'un qui ne rit jamais [NDLR].

⁵ Notons que Hurren propose aussi des "exercices" d'humour pour les directeurs d'établissement (Hurren, 2010). Pour Lorient (2013: 17), l'humour est d'ailleurs une donnée de plus en plus prisée chez les managers. Il avance même l'idée que le "QH" ("Quotient Humoristique") va remplacer le QI et le QE ("Quotient Émotionnel").

là aussi faire remarquer toutefois que cette vision sera bientôt caduque: la “classe” devenant de plus en plus virtuelle, on pourra se demander si la possibilité même d’un humour en classe sera possible. Plus de “discipline”, plus d’humour. Dans ce numéro, Joséphine Rémon étudie d’ailleurs les voies de l’humour sur un forum lié à un apprentissage à distance. Se pose déjà, en revanche, la question de l’humour des apprenants, ou des enseignants, sur les réseaux sociaux (Messias, 2015).

Par essence volatil, on l’espère impréparé (même si certains enseignants écrivent leurs blagues sur leur trame de cours avec plus de précisions parfois que le reste), parfois involontaire, réussi ou non, l’humour en contexte de classe semble en tout cas susciter la terreur – terreur de voir sa classe secouée de rires – au grand dam des collègues des salles voisines, prompts à rapporter le fait, évidemment considéré comme une faiblesse; hantise des profs lettrés de devenir l’incarnation des Unrat, des Cripure professeurs anti-héros d’Heinrich Mann ou de Louis Guilloux. L’humour en classe serait le symptôme du prof chahuté, incapable de tenir sa classe. Involontaire, spontané, l’humour en classe est le signe d’une faille, comme si les élèves riaient forcément contre le prof. Ne peuvent-ils rire avec? Et quand bien même les élèves riraient contre le prof, qu’a-t-il foncièrement à perdre? Quand l’étudiant choisit de “rire avec”, d’imiter son professeur en se mettant sur le même plan que lui, il faut, dans le meilleur des cas, au plus drôle des professeurs, sans doute un temps d’adaptation: il n’est pas facile de construire un “contrat didactique”, fût-il humoristique, qui laisse entrer, finalement, l’autre joueur dans l’aire de jeu. Enfin, l’observation de ce lien d’humour en contexte de classe est parfois plus l’objet d’études sociales que proprement didactiques, visant par exemple à réfléchir sur la répartition genrée du rire en classe (Baider, 2011).

L’humour du professeur est assurément en effet chose plus délicate – à observer et à manier. S’il ne doit pas être sarcastique ou ironique, ce qui dénoterait une position de supériorité indigne de la relation enseignante, il doit vouloir dire “rire avec”, mais il peut aussi manquer sa cible. Toute plaisanterie d’un enseignant en direction d’un élève peut être mal interprétée, surtout si le contexte académique est rétif à l’humour. Un enseignant qui se moque de lui-même en cours n’est pas sérieux, un enseignant qui se moque d’un élève est insultant; un enseignant qui se moque de lui et qui se moque d’un élève est une énigme.

Car, enfin, l’humour suppose une connivence, une complicité partagée. Comme pour la danse, rappelle Porcher (2002), il faut être deux, consentants. Voilà qui est bien au cœur de la tension entre “humour” et “enseignement”. Il faut imaginer, pour faire de l’humour avec quelqu’un, qu’une “culture” soit partagée. Un enseignant d’aujourd’hui, en France, peut-il encore penser qu’il partage quelque chose avec ses apprenants? Si les “références” ne sont plus les mêmes, par trop de différences sociales, générationnelles, ou “culturelles”, l’humour ne sera pas le pont idéal, tant il est lié à ces notions.

Conflits

L'humour repose en tout cas sur une bienveillance que, paradoxalement, on trouve rarement dans la recherche sur l'humour. Celle-ci, paradoxalement encore une fois, est souvent plus conflictuelle qu'humoristique. Les thuriféraires d'un enseignement fondé sur l'humour paraissent s'opposer violemment à ceux qui le refusent. Les adversaires de l'humour en classe sont considérés comme de tristes sires qui rendent malheureux des générations d'apprenants, réduits au participe présent du verbe; les tenants de l'humour en classe, à l'inverse, sont des enseignants bien peu "sérieux", et leur humour en classe serait mis à la place d'un enseignement qu'ils sont incapables de prendre en charge réellement. Pour défendre ce "gai savoir", cet "humour maître" (ce sont des formules que l'on retrouve dans tous les ouvrages de Lethierry), on convoque les autorités que sont Rabelais ou Hugo (dans sa version "haine des pédagogues"); et on assimile parfois pédagogie et humour – jusqu'à défendre l'idée que seuls seraient finalement pédagogues les enseignants qui ont le sens de l'humour.

Il est d'ailleurs parfois étonnant, voire inquiétant, de lire même la charge de haine qui marque l'échange (car pour se haïr, il faut bien qu'ils aient envie d'échanger) entre les deux parties, voire entre chercheurs en humour eux-mêmes. Pour ne prendre qu'un seul exemple, "le" spécialiste de l'humour et de l'enseignement Hughes Lethierry (1997, tome 2) semble rejouer sans cesse une guerre microcholine entre "didacticiens" et "zygomaticiens". Certes, le monde de la recherche est impitoyable, pétri de haines recuites, et, après, tout, il ne suffit pas de travailler sur l'humour pour en avoir (tous les XIXistes ne se baladent pas en calèche). En outre, les piques continuelles auxquelles ont droit les chercheurs en humour, de la part de leurs collègues "sérieux" expliquent peut-être leur aigreur coupable, forcément signe de malheur. Hughes Lethierry parle d'ailleurs de "suicidé de la pédagogie" (Lethierry, 2015, tome 2: 24; ce même livre s'ouvre sur les propos d'un psychiatre). Curieusement, d'ailleurs, les ouvrages sur l'humour et l'enseignement baignent souvent dans un climat anxigène des plus inquiétants: ainsi, dans le même ouvrage Lederer rédige-t-il un article ironique sur le thème de l'humour dans l'Éducation Nationale, démontrant par ce biais, certes, l'absurdité de l'institution, mais usant d'un gimmick sinistre sur l'humour de l'institution (des affectations absurdes, de la bureaucratie obsédante) qui conduira de toute façon au "suicide" du néo-titulaire (Lederer, 2015: 57). L'article ressemble à une charge, s'en prenant aux "Espés", à telle ou telle politique. Une pareille tentation sourd d'un autre article du volume qui, voulant montrer que la littérature peut ne pas être effrayante, réclame d'"éviter d'approcher la littérature de manière trop docte et trop savante, trop Ens'ienne" (soit le commentaire en trois parties, qui semble se pratiquer aussi de fait, des épreuves de l'ENS au baccalauréat de français) (Turcaud, 2015, 96).

Dans la littérature de recherche, le propos sur l'humour, voire le ton supposément humoristique, n'est parfois en effet qu'une sorte d'alibi pour exprimer le malaise d'une école qui est au-delà de la politesse du désespoir. Le

rire ici devient rire de résistance, ou rire polémique et iconoclaste – sans rapport direct avec l’humour, donc. Force corrosive, subversive, qui indique une déviance, l’humour comme thème de recherche n’est, parfois, dans certaines publications, jamais que le cheval de Troie d’un tout autre combat – celui qui doit être mené contre une institution, un ministère, un courant pédagogique, une personne. Il est également une arme de destruction massive qui est une force “contre”, voire un mot-totem servant à stigmatiser l’autre, forcément dénué d’humour, donc d’intelligence. Cet engagement, aussi respectable soit-il, a souvent le désavantage de nuire à la légitimité scientifique du propos – légitimité scientifique qui est elle-même de toute façon mise à mal par une certaine recherche elle-même, au nom d’un anti-esprit de sérieux qui peut paraître académiquement suicidaire.

Que penser en effet quand un essai sur l’humour fait de l’humour? Le lecteur, et le chercheur, est perplexe lorsqu’un essai sur l’humour et l’enseignement commence par un texte anonyme, intitulé “Premières réactions”, consacré à l’éditeur en chef du collectif. Le texte, ironique, s’emploie à saper la légitimité de ce dernier, affirmant qu’il n’aura pas sa place au “collège de France (*sic*) ni à l’Institut” (Lethierry, 2015, tome 2: 15-18). Humour, vengeance, ou narcissisme exacerbé? En revanche, on sourit devant le *Humor in school is serious business* de B. Lee Hurren (2010), mélange curieux de “trucs” parfois étonnamment politiquement corrects (mais Hurren rappelle, sans qu’on sache si c’est vrai ou pas, que tel ou tel exercice lui a valu d’être renvoyé de tel ou tel *college*) et de plaisanteries dignes d’un spectacle de *stand-up*. Sur la couverture, la mention “PhD” souligne bien pourtant le sérieux de l’auteur, tandis que l’onglet “smart teaching/pedagogy that works” est une force de vente indéniable. Mais si le livre est appréhendé avec plus de bienveillance, ou d’humour, précisément, est-ce parce que le livre est en anglais, et fait allusion à un contexte américain, forcément exotique, car rempli de champions de base-ball tentant d’apprendre l’espagnol?

L’espace de la langue-autre: *panic* ou *humour room*?

En effet, si, dans un contexte franco-français aussi tendu, l’humour ne semble donc pas avoir une place facile, paradoxalement, c’est peut-être finalement en classe de langue qu’il pourrait se glisser – que ce soit d’ailleurs en LANSAD, en FLE (Cormanski & Robert, 2002; Galisson, 2002; Martin, 2008), et, pourquoi pas, en FLM (français langue moderne).

La classe de langue (et Hurren en est doublement la preuve, qui parle d’un contexte américain où il essaie d’enseigner l’espagnol) semble en effet ouvrir vers un espace de l’ailleurs fantasmé, dans lequel peuvent se faufiler plus de liberté, voire d’innovations pédagogiques. L’angoisse liée en France à la classe de langue, supposément difficile pour de petits Français peu doués, autorise le recours à l’humour, voire le nécessite (voir dans ce volume même les articles de Nicole Décuré et de Joséphine Rémon). Par ailleurs, Escarpit (1996-7: 7) a pu

montrer que l'apprentissage de la langue avait rapport avec l'humour: l'humour suppose en effet, selon lui, une appropriation de la langue, d'autant plus réussie qu'elle est ludique; l'humour, en outre, serait le signe d'une compétence langagière évoluée, qui "coupe le cordon" avec la parole du maître, et brise le psittacisme du premier apprentissage.

L'humour en classe de langue, sous ses dehors séduisants, pose pourtant une gageure supplémentaire: à la compétence linguistique doit s'ajouter une compétence autre, qui permettrait de "saisir" l'humour. Le défi devient de fait linguistique, cognitif, culturel. Il s'agirait aussi, finalement, pour l'apprenant, d'être doué en langue et d'avoir, *en plus*, le sens de l'humour (d'un humour étranger, qui plus est), ce qui est indéniablement une autre source d'angoisse. L'humour peut être pensé également comme inhérent à l'enseignement d'une langue-culture, en tant que l'humour semble lié à telle culture (voir dans ce volume l'article de Martine Dubois). Les exemples le montreront ici, c'est indubitablement le cas de la langue anglaise, dans les représentations collectives – langue anglaise pensée ici comme utilisée par les Britanniques: pas possible d'apprendre l'anglais sans regarder les Monty Pythons ou un *cartoon* – on épargnera les *Goon Show*⁶ à une série d'apprenants aisément traumatisables. Mais cette position est évidemment également éminemment problématique. Il reste à démontrer que l'humour est plus culturel qu'universel, et que tel humour soit l'apanage de telle "culture" - *wit* anglais, esprit français? Et si tel est le cas, comment cela peut-il s'apprendre? Tel semblait être le but de Medgyes (2002) qui propose une série d'exercices d'éducation à l'humour "anglais, dont l'efficacité peut être légitimement mise en doute – on peut aussi songer au (pieux) désir de la "géloformation" de Lethierry (2003).

Le présent volume tente de sérier le rapport entre "humour", et "enseignement", de différentes manières. Pauline Tee Anderson étudie ainsi l'apport du dessin d'humour dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants français. C'est aussi sur le dessin d'humour que se penche Martine Dubois, cette fois-ci dans un contexte FLE, en Belgique. Rachel Germanier se fonde sur l'observation des interactions entre des étudiants de nationalités diverses suivant un cours d'anglais de spécialité. Nicole Décuré questionne l'appréhension par des étudiants (de façon directe puis rétrospective) d'un cours "drôle". Enfin, Joséphine Rémon sort de la salle de classe pour entrer dans l'univers virtuel des cours en ligne et questionner l'humour des commentaires étudiants. C'est donc tout à la fois la part "pratique" et la part "contextuelle" du lien entre humour et enseignement qui sont ici questionnées.

Toutes ces observations savantes se heurteront toujours à une réalité. Il restera sans doute à envoyer les apprenants de langue dans le pays même, pour qu'ils ne comprennent pas les blagues, pendant un temps – avant que,

⁶ Série radiophonique diffusée dans les années cinquante en Angleterre, qui a compté dans ses membres Peter Sellers, le *Goon Show* se caractérise par son humour typiquement britannique. Il est à ce titre particulièrement difficile à comprendre pour des non-natifs.

miraculeusement, un jour, cela leur vienne, sans qu'on ait besoin de les leur expliquer. Il se lancera alors à son tour dans des blagues à la sauce du pays, qui ne seront pas comprises car elles émanent d'une source discordante. Ou alors l'intégration parfaite de l'étranger échouera justement sur la dernière compétence, celle de l'humour. Jamais il ne comprendra cet humour-là et fera un retour à son humour, ou à son manque d'humour. Une chose reste à savoir: les enseignants de langue y seront-ils pour quelque chose?⁷

Références bibliographiques

- AHR, SYLVIANE & CORINNE FRANÇOIS-DENÈVE (dirs.). 2014. *L'école du rire*. Namur: Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque 27, 169-184.
- BAIDER, FABIENNE. 2011. Se donner un genre. *Les cahiers pédagogiques* 487, <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Se-donner-un-genre>> (consulté le 20/06/2015).
- BOUGUERRA, TAYEB. 2007. Humour et didactique des langues: pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle. *Études de linguistique appliquée* 147, 365-381.
- CORMANSKI, ALEX & JEAN-MICHEL ROBERT. 2002. Introduction. *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 4-6.
- DEITER, RON. 2000. The use of humor as a teaching tool in the college classroom. *NACTA Journal* 44: 2, 20-28.
- ESCARPIT, ROBERT. 1996-7. Avant-Propos. LETHIERRY, HUGHES *et al.* (dirs.). *Savoir(s) en rire. L'humour maître (Didactique et zygomatique, tome 2*. Louvain: De Boeck 5-8.
- GALISSON, ROBERT. 2002. L'humour au service des valeurs: défi salutaire, ou risque inutile? *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 122-139.
- GARNER, RANDY. 2006. Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching* 54, 177-180.
- GENTILHOMME, YVES. 1990. Les lubrifiants didactiques. *Humoresques – L'humour d'expression française*, tome 2. Nice: Z'éditions, 84-92.
- HUMBECK, BRUNO. & MAXIME BERGER. 2008. *L'humour pour aider à grandir. Les outils de la résilience*. Wavre: Mols.

⁷ Le cas est différent pour un cours dispensé par un natif: on ose penser que la confrontation avec le natif drôle donne une envie d'imitation.

- HURREN, B. LEE & MARJORIE FRANK (eds.). 2010. *Humor in School is Serious Business: Why Humor Belongs in Every Classroom and How to Get it into Yours*. Chicago: Incentive Publications/World Book.
- LEDERER, MARIANNE. 2015. *Quelle école! L'humour outil éducatif, mûrir de rire*, tome 2. Paris: EPU éditions/Publibook, 53-60.
- LETHIERRY, HUGHES *et al.* (dirs.) 1996-1997. *Savoir(s) en rire*. Tome 1: *Un gai savoir. Vérité et sévérité* (préface de Philippe Meirieu); tome 2: *L'humour maître. Didactique et zygomatique* (préface d'André Giordan, avant-propos de Robert Escarpit); tome 3: *Rire à l'école. Expériences tout terrain* (préface d'André de Peretti). Louvain: De Boeck.
- LETHIERRY, HUGUES (dir.) 1999 [2001]. *(Se) former dans l'humour, mûrir de rire*. Lyon: Chroniques sociales.
- LETHIERRY, HUGUES (dir.) 2003. *Potentialités de l'humour vers la géloformation*. Paris: L'Harmattan.
- LETHIERRY, HUGUES (dir.) 2015. *Humour et discipline(s), Mûrir de rire*, tome 1, *L'humour outil éducatif, Mûrir de rire*, tome 2. Paris: EPU éditions/Publibook.
- LORIOT, MARC. 2013. L'humour au travail: dépasser les lectures fonctionnalistes et critiques. *Les Mondes du travail* 13, 13- 26.
- MANIL, PIERRE. 2009. Familles, autorité, éducation, et l'humour dans tout cela? FOCPE (dir.) *Atout-rire. L'Humour dans la relation éducative*. Actes de la journée d'études genevoises de la petite enfance, organisée à Genève les 5 et 6 février 2009, 13-40.
- MARTIN, GÉRARD-VINCENT. 2008. L'humour en classe de langue: de l'exolingue au translingue. *Études de linguistique appliquée* 152, 475-484.
- MEDGYES, PETER. 2002. *Laughing Matters: Humour in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MESSIAS, THOMAS. 2015. Les profs qui se moquent de leurs élèves sur Twitter? Mauvaise idée. *Slate.fr*. <<http://www.slate.fr/story/103197/profs-eleves-twitter>> (consulté le 21/06/2015).
- MULLER, CATHERINE. 2014. "Je fais le clown": l'humour comme ressource de l'agir professoral. AHR, SYLVIANE & CORINNE FRANÇOIS-DENÈVE (dirs.). *L'école du rire*. Namur: Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque, 27, 169-184.
- NATANSON, DOMINIQUE & MARC BERTHOU. 2013. *Jouer en classe en collège et en lycée, pour acquérir connaissances et compétences*. Paris: Éditions Fabert/ CRAP- Cahiers pédagogiques.

- PORCHER, LOUIS. 2002. L'humour comme le tango: une pensée triste qui se danse... *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 48-53.
- TURCAUD, MATTHIAS. 2015. Écrire avec humour. LETHIERRY, HUGUES (dir.) *L'humour outil éducatif, mûrir de rire*, tome 2. Paris: EPU editions/Publibook, 95-102.
- ZIV, AVNER. 1983. The Influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology* 8, 68-75.
- Ziv, AVNER ET NOÉMIE ZIV. 2002. *Humour et créativité en éducation. Approche psychologique*. Éditions Creaxion (en ligne).