



HAL
open science

L'apport de l'humour dans l'apprentissage en contexte international

Rachel Germanier

► **To cite this version:**

Rachel Germanier. L'apport de l'humour dans l'apprentissage en contexte international. Etudes en didactique des langues, 2015, Humour, 25, pp.81-101. hal-04045197

HAL Id: hal-04045197

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045197v1>

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.

L'apport de l'humour dans l'apprentissage en contexte international

Dr Rachel GERMANIER

Les Roches International School of Hotel Management
Bluche, Suisse



Un fossé à combler

Il ne semble pas *a priori* y avoir de nécessité de se pencher à nouveau sur la fonction de l'humour en classe. En effet, la recherche dans ce domaine paraît très riche, comme le rappellent Banas *et al.* (2011), qui résument les études sur l'humour en classe sur une période de quarante ans. Leur étude ne fait pourtant aucune mention d'un éventuel humour venant d'étudiants: seul l'humour de l'enseignant est pris en considération. La littérature sur ce sujet montre que l'humour de l'enseignant est généralement considéré comme une ressource positive. C'est un moyen d'accroître la motivation et l'apprentissage (Gorham & Christophel, 1990; Wanzer & Frymier, 1999) et de créer la cohésion du groupe grâce à une ambiance plaisante partagée (Martin, 2007; Provine, 2000). En plus de rassembler les gens et de les motiver, l'humour est censé augmenter l'affect positif qui, à son tour, améliore la motivation (Banas *et al.*, 2011: 129). L'humour est également fortement lié à la perception de l'immédiateté non verbale (Wanzer & Frymier, 1999), probablement parce qu'il est aussi lié au sourire, aux gestes, aux expressions du visage qui sont, eux aussi, des comportements de l'immédiateté.

Quand l'humour de l'étudiant est analysé, il y a une tendance à se concentrer sur un type spécifique d'humour qui, souvent, n'a pas de résultats positifs. La taquinerie fut le sujet des travaux de Mills & Carwile (2009) et de Tholander & Aronsson (2002) et l'humour perturbateur celui de Norrick & Klein (2008). L'exception la plus notable à cette généralisation est le travail séminal et minutieux de Lytra (2007) sur la façon donc les enfants utilisent des trames de jeu (Bateson, 1972) pour construire leur identité sociale grâce à l'interaction. Une deuxième exception importante est Tapper (1999) qui, bien que n'ayant pas étudié spécifiquement l'humour de l'étudiant, fait valoir que l'humour reposant sur des gags peut être utilisé pour accomplir la socialisation

scientifique entre étudiants travaillant en laboratoire. Tout en enquêtant sur l'humour perturbateur, Norrick et Klein (2008) remarquent que l'humour entre enfants à l'école contribue grandement à la socialisation de ces jeunes.

Ce survol de la littérature montre que l'humour en classe est envisagé différemment selon son utilisateur: lorsque les enseignants sont concernés, l'humour est présenté positivement, tandis que si c'est l'usage de l'humour par les étudiants qui est mentionné, c'est principalement en des termes négatifs.

Cette étude veut contribuer à combler la lacune mise en relief ci-dessus. En analysant l'humour d'étudiants, elle suit une autre tendance pédagogique, celle qui consiste à donner une voix à ceux qui ne l'ont pas (Bragg, 2007; Cook-Sather, 2007).

L'humour de qui?

L'étude présentée ici veut inverser la perspective traditionnelle en prenant pour objet les interactions des étudiants plutôt que l'humour des étudiants en direction de l'enseignant ou l'humour co-construit dans les interactions entre étudiants et enseignants. Le choix de cette approche a un fondement à la fois éthique et pragmatique. Afin de garantir l'accès aux salles de classe, assurance fut donnée aux enseignants que leurs actions et paroles ne seraient pas l'objet de la recherche. Il n'était donc pas éthique d'inclure des exemples de leur humour. Cette volonté de se concentrer sur les étudiants, et non pas sur leur enseignant, est donc délibérée, reflétant aussi le souhait de mettre en avant les étudiants, vu le manque d'études académiques portant sur leur contribution humoristique à un monde qui est, après tout, aussi le leur.

Définition de l'humour

Dans cette étude, la fonction de l'humour observé entre étudiants est analysée afin d'essayer de comprendre si, et si oui, comment cet humour peut contribuer à l'apprentissage de ces adultes qui étudient dans un cadre international.

La définition du terme "humour" utilisé dans étude est celle de Mullany (2004: 21):

Humour is defined as instances where participant(s) signal amusement to one another, based on the analyst's assessment of paralinguistic, prosodic and discursal clues. These instances can be classified as either successful or unsuccessful according to addressees' reactions. Humour can be a result of either intentional or unintentional humorous behaviour from participants.¹

Cette définition est particulièrement adaptée à une étude fondée sur l'observation car elle se réfère à l'analyste qui évalue des "indices" qui sont visibles/audibles sur l'enregistrement. Ces indices se recoupent avec les références dans la littérature à des indices paralinguistiques, dont la "voix

¹ L'humour est défini comme des cas où les participants indiquent leur amusement à autrui, et ceci basé sur l'évaluation de l'analyse d'indices paralinguistiques, prosodiques et discursifs. Ces cas peuvent être classés soit comme réussis, soit comme ratés selon les réactions des destinataires. L'humour peut provenir d'un comportement humoristique soit intentionnel soit non intentionnel de la part des participants (*ma traduction*).

sourire”, qui accompagnent les trames de jeu (Bateson, 1972) et à de très forts indices contextuels verbaux ou non verbaux (Gumperz, 1992: 231) qui peuvent signaler des changements dans les trames interactionnelles (Tannen & Wallat, 1987: 211). Cette définition reconnaît aussi l’humour qui réussit ou qui échoue, l’humour intentionnel ou non intentionnel, à l’aide des indices observables que sont les réactions des destinataires et le comportement des participants. Quoique cette approche ne fasse pas l’unanimité dans les études sur l’humour – Holmes (2000), par exemple, exclut l’humour infructueux et involontaire dans son exploration de l’humour au travail – une définition plus large comme celle de Mullany convient pour cette étude qui se fonde sur une observation.

L’étude: principes et méthodes d’analyse

Cet article porte uniquement sur les échanges entre étudiants internationaux pendant un cours de 80 minutes (sur 18 heures d’enregistrement) qui s’est déroulé dans une institution universitaire privée européenne. Le but de cette étude est d’abord de comprendre le fonctionnement de l’humour des étudiants entre eux en classe pour ensuite voir si un lien existe entre l’apprentissage et l’humour observé.

Pour ce faire, l’auteur a suivi une classe d’étudiants internationaux pendant 18 heures, filmant avec une caméra dirigée vers les étudiants et non vers l’enseignant comme nous l’avons expliqué ci-dessus. Les étudiants possédaient tous une licence (*Bachelor*) et entamaient une année de cours professionnalisant débouchant sur l’équivalent d’un master professionnel de management hôtelier (*post-graduate diploma in hotel management*). Les cours étaient tous en anglais, qui n’est pas la langue maternelle de la majorité des étudiants – qui venaient de pays divers et parlaient des langues diverses. Cohérente avec l’approche de l’analyse de conversation, développée plus loin, l’analyse est basée sur des situations réelles plutôt que des interprétations de celles-ci, à savoir que les enregistrements des interactions constituent à eux seuls les données.

En analysant les enregistrements vidéo, les passages humoristiques entre étudiants ont été isolés, avant d’être analysés en utilisant une combinaison de deux approches, l’ethnographie linguistique et l’analyse de conversation.

L’ethnographie linguistique (Creese, 2008) fait le lien entre le monde social et l’utilisation de la langue. Une connaissance approfondie du contexte de l’interaction est nécessaire pour cette approche. Ici, l’auteure de l’étude travaillait dans l’institution dans laquelle se déroulait l’observation et avait donc eu une familiarité avec les étudiants et les exigences de celle-ci.

L’analyse de conversation est présentée clairement par Ten Have (1990) comme une manière de comprendre ce que c’est “de faire être un être humain”. C’est une approche singulière qui voit l’analyste utiliser comme données l’échange entre les participants, sans leur demander de relire ou de le commenter après son analyse. Selon Ten Have (*ibid.*):

There is no way to know how an interpretation of an action by a participant, produced in a setting different from the original one, relates to the action so interpreted.²

Il précise:

CA [conversation analysis] researchers insist on the use of audio- or video recordings of episodes of “naturally occurring”, that is non-experimental, interaction as their basic data. This insistence is quite unique in the social sciences and means that some of its most favoured data-sources such as: 1) interview-data as expressions of opinions and attitudes or descriptions of scenes not witnessed by the researcher, 2) observational studies relying on fieldnotes or coding procedures, 3) idealized or invented examples based on the researcher’s own native intuitions, and 4) experimental methodologies, are not used in CA. All of these kinds of data are seen as too much a product of the researcher’s or informant’s manipulation, selection, or reconstruction, based on preconceived notions of what is probable or important (Heritage & Atkinson, 1984: 2-3).

Recorded data, instead, are indefinitely rich in empirical detail, which could never be produced by the imagination of anybody.³

En analysant la manière dont les interlocuteurs construisent leurs tours de parole, et donc en prenant en compte ce qui les entoure, le chercheur peut mieux comprendre comment ceux-ci perçoivent leur interaction. Bonu (1992: 54) propose que les chercheurs élargissent le genre de données qu’ils étudient en ajoutant des enregistrements vidéo aux enregistrements audio.

La combinaison de ces deux approches a permis à l’auteur d’explorer à la fois l’ordre social *tel qu’il est perçu par les étudiants* et exprimé à travers l’humour, mais également la forme linguistique que prend cette interaction “humoristique”. Ce faisant, la fonction de l’humour a pu être décortiquée afin d’établir s’il y a une potentielle corrélation entre cette fonction et l’apprentissage.

Cet article traite de l’humour de deux étudiants prénommés pour l’occasion Charles et Quira (les noms sont des pseudonymes afin de préserver l’anonymat des participants). Charles, 28 ans, est originaire d’Amérique du Sud; Quira, 22 ans, a grandi en Chine. Les extraits qui suivent proviennent de l’enregistrement d’un seul et unique cours, dont le sujet était “les lieux où on sert à boire et à manger” (*food and beverage outlets*). Il est important de préciser que l’humour sur lequel cette observation s’est fondée n’est absolument pas planifié. La spontanéité du langage est typique dans l’analyse de conversation. Ce langage

² Il n’y a aucune façon de savoir comment l’interprétation d’une action par un participant, produite dans un contexte différent de celui de l’original, se réfère à l’action ainsi interprétée (*ma traduction*).

³ Les chercheurs en analyse de conversation insistent sur l’utilisation de données basées sur des enregistrements audio ou vidéo d’épisodes d’interaction spontanée. Cette insistance est unique dans les sciences sociales et implique que les sources de données les plus populaires telles que 1) celles basées sur des entretiens d’où ressortent des opinions, des attitudes ou des scènes non observées par le chercheur [...] ne sont pas utilisés en analyse de conversation [...] car trop un produit de manipulation, sélection ou reconstruction du chercheur ou du participant, basé sur des notions préconçues de ce qui est probable ou important [...] Les données à partir d’enregistrements, au contraire, sont infiniment riches en détails empiriques qui ne pourraient être le fruit de l’imagination de quiconque (*ma traduction*).

instantané peut servir de fenêtre par laquelle il est possible d’observer les relations entre étudiants.

Le rôle de l’humour dans l’apprentissage

Ryan & Viète (2009) suggèrent une stratégie qui peut être utile pour comprendre le rôle de l’humour dans l’apprentissage. Après avoir interrogé des étudiants internationaux qui étudiaient en Nouvelle-Zélande dans une langue autre que la leur, elles ont émis l’hypothèse que trois conditions doivent être réunies pour créer une ambiance propice à l’apprentissage. En premier lieu, il faut que les apprenants se sentent en confiance. En second lieu – ce qui est sensiblement semblable à ce qui précède – il faut qu’ils aient un sentiment d’appartenance au groupe. Enfin, il faut qu’ils aient le sentiment que le groupe respecte leur savoir (voir *Figure 1*). En essayant de comprendre le fonctionnement de l’humour dans les échanges entre étudiants il est possible de voir la contribution éventuelle de l’humour à l’établissement de ces trois conditions et donc à un climat propice à l’apprentissage. La littérature montre que l’humour entre étudiants peut être sarcastique et perturbateur. Dans ce cas, il n’aiderait pas à l’apprentissage. Qu’en est-il en réalité? L’humour entre étudiants les aide-t-il dans ces trois domaines et donc contribue-t-il à leur apprentissage, ou, au contraire, fonctionne-t-il plutôt comme un facteur négatif qui nuit à leur apprentissage?

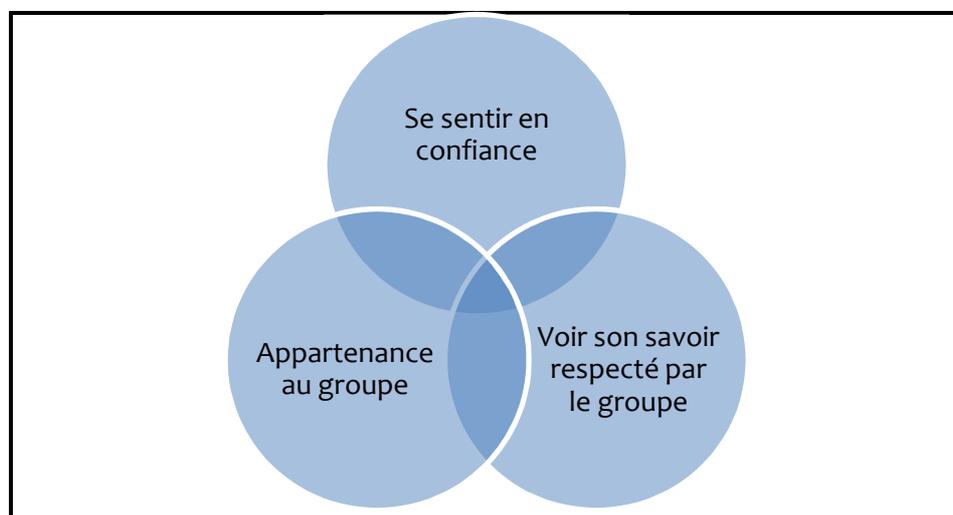


Figure 1 - Les conditions requises pour l’apprentissage des étudiants internationaux

Localiser l’humour

Il convient de préciser comment un moment d’humour est repéré et ensuite identifié. Les étapes menant à une codification de ces moments sont présentées en *Figure 2* de manière schématique.

Cette figure se réfère à un “*laughable*” (“ce qui prête à rire”). Ce terme est proposé par Glenn (2003: 48) et concerne le référent humoristique qui précède

un rire. En cas d'absence d'un référent de ce genre, Partington (2006: 83) décrit une situation où il y a "une panne dans la procédure normale" qu'il qualifie de "anicroches et pépins" (*hitches and glitches*). Dans cette étude, le terme "anicroche" est adopté pour décrire un événement qui, selon la théorie de Haakana (2010), n'est pas prévisible ou constitue un problème mis en évidence par le rire. Par conséquent, englobés dans une définition assez large de l'humour, sont inclus des moments de rires qui n'ont pas forcément un *laughable* humoristique. Selon Provine (2000), de tels moments sont très répandus dans l'interaction spontanée. Haakana (2010) soutient cette position mais lorsque de tels moments se produisent en milieu institutionnel.

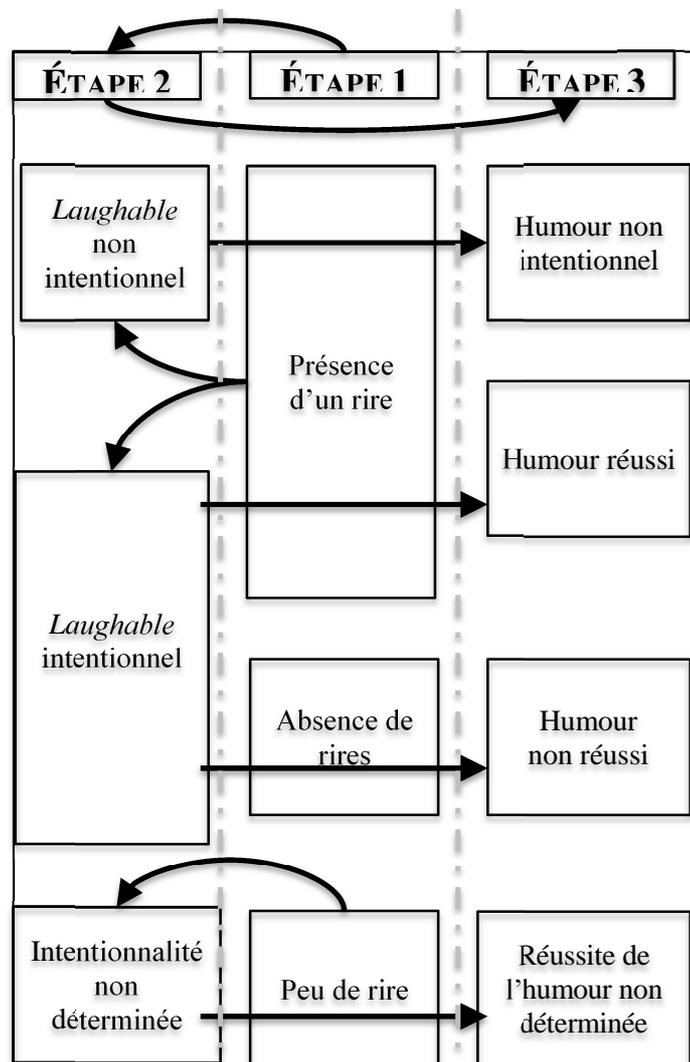


Figure 2 - Codification simplifiée de l'humour selon son intention et sa réussite

La première étape, représentée au centre de la Figure 2, concerne la présence ou l'absence de rires. Déterminer le succès ou l'échec humoristique d'une énonciation, et l'intention de l'émetteur de l'énoncé d'être drôle ou non, en fonction de la présence ou de l'absence de rires est une opération fastidieuse. Cependant, étant donné que cette étude est basée sur des données acquises par l'observation, la présence ou non de rires est le meilleur indicateur disponible

pour déterminer à la fois le succès et l'intentionnalité. Elle est utilisée donc avec la pleine conscience de ses limites, qui sont expliquées ci-après.

Dans l'étape 3 ci-dessus se trouve "humour réussi" mais ce libellé doit être développé.

	Position du "rieur"	Raison du rire	Code
A	Ne comprend pas que le <i>laughable</i> est censé être risible. L'énoncé peut être compris ou pas.	Le rire répond à un signal de contextualisation – soit offert par l'énonciateur du <i>laughable</i> soit par les autres participants à l'interaction.	Réussite de l'humour.
B	Comprend l'humour de l'énoncé, mais n'apprécie pas l'humour.	Le rieur comprend que le rire est la réponse souhaitée et le fournit, en dépit du fait qu'il ne partage pas l'humour de l'énoncé.	Réussite de l'humour (quoique cité comme échec de l'humour par Bell (2009a; 2009b) et Bell & Attardo (2010).
C	Comprend et apprécie l'humour.	Le rieur comprend et apprécie l'humour.	Réussite de l'humour.

Figure 3 - Trois niveaux de "réussite de l'humour" en utilisant le rire comme identificateur

Quelles sont les implications de cette méthode d'interprétation? Dans la situation A, "la réussite de l'humour" reflète simplement le fait que le rieur comprend, à partir du contexte de l'interaction, que le rire est la réponse appropriée et valorisée à l'énonciation. Par conséquent, le code "réussite de l'humour" peut être considéré comme inapproprié car le rieur n'a pas compris l'humour. Malgré la possibilité pour le rieur de ne pas avoir compris l'humour, le codage de "réussite de l'humour" est retenu pour l'énonciateur du *laughable* vu qu'il existe un élément de volonté de la part du rieur de fournir la réponse valorisée. Comprendre l'interaction en termes de tours de parole est l'approche prônée par l'analyse de conversation. L'analyste ne cherche pas à savoir si le rieur a compris l'humour souhaité par l'émetteur du *laughable*; au contraire, l'analyste observe simplement que le rieur a compris qu'un rire est la réponse souhaitée dans le contexte de l'interaction et l'a fourni. Le succès de l'humour est donc déterminé par la présence ou non de rire plutôt que par la compréhension de l'humour. Cette approche n'est pas infaillible mais propose une manière d'analyser l'humour qui est cohérente avec une analyse de conversation n'essayant pas de se mettre dans la tête des participants.

Fonctions du rire

L'humour est paradoxal. Il peut avoir plusieurs fonctions en interaction. Comme Bell (2005: 192) l'indique, il peut être utilisé dans la négociation identitaire (Boxer & Cortés-Conde, 1997; Yedes, 1996). Il peut permettre d'atténuer les actions qui mettraient quelqu'un en danger de "perdre la face" et, à l'inverse, il permet de garder, soi-même, la "*positive face*" (Holmes, 2000). Il

peut créer et affirmer l'intégration (Boxer & Cortés-Conde, 1997; Norrick, 1993), et permet aussi d'exprimer la critique (Norrick, 2003; Yedes, 1996). Il est subversif et peut remettre en question les normes sociales (Holmes & Marra, 2002). Il peut être utilisé pour exprimer des sentiments d'agression (Yedes, 1996) et, il peut, bien sûr, divertir (Holmes, 2000). Cette liste montre l'immense pouvoir sociolinguistique de l'humour, ressource tant pour les puissants que pour les opprimés. C'est une épée à double tranchant (Meyer, 2000), qui peut lier ou rompre, flatter ou blesser.

Une fonction supplémentaire est à inclure dans cette liste, celle de réguler des normes sociales. Le "*wit*", ou "remarques piquantes", est un type d'humour décrit par Long & Graesser (1988: 54) comme étant un outil pour des personnes de même statut qui permet d'attirer l'attention sur des normes que la société trouve floues. Un exemple historique et bien connu pourrait aider à comprendre ce genre d'humour:

Lady Nancy Astor: Winston, si vous étiez mon mari, je mettrais du poison dans votre tasse de café.

Winston Churchill: Nancy, si vous étiez ma femme, je le boirais.

Ce genre de remarque spontanée demande une bonne aisance avec la langue parlée (Winston Churchill était bien connu pour ce genre de remarques) car elle est produite rapidement et, souvent, "pique" mais avec humour et pas méchamment. Les mots doivent être bien choisis pour être à la hauteur de l'humour souhaité. Le sens du terme "*wit*" est élargi dans cette analyse afin d'inclure tout moment d'humour qui a pour fonction de réguler les normes sociales.

La *Figure 1* présentait le schéma tripartite de Ryan & Viete (2009) concernant les facteurs que les étudiants internationaux considéraient comme importants pour leur apprentissage. Dans ce contexte, les fonctions affiliatives (ou non) de l'humour (Glenn, 2003), aussi appelées "rire avec" (*laugh with*) et "rire de" (*laugh at*) ainsi que le rôle de l'humour pour ne pas perdre la face (Goffman, 1967; Brown & Levinson, 1987) conviennent particulièrement.

L'usage d'enregistrements vidéo permet une analyse des sourires et de la "voix sourire" qui n'étaient pas accessibles avec des enregistrements audio. Haakana (2010: 1509) montre que le sourire et, par prolongement, la "voix sourire", peut fournir l'empathie à petite échelle et le sentiment d'appartenance.

Les cultures de l'humour

Il est difficile de trouver des recherches récentes qui traitent de l'humour spontané au prisme de la culture. Il y a eu une prolifération d'études sur le rôle de la culture dans l'humour au vingtième siècle (Bricker, 1980; Chiaro, 1992; Davies, 1990; Duncan, 1985; Holmes & Hay, 1997; Limón, 1977; O'Quin & Aronoff, 1981; Ziv, 1988) mais à part Holmes & Hay ces œuvres ne traitent pas de l'humour spontané.

Il y a pourtant quelques articles qui mentionnent l'humour (ou le sens de l'humour) selon la culture. Nevo *et al.* (2001) ont étudié l'humour à travers les sexes et la culture mais en mettant l'accent sur les blagues et l'auto-déclaration du "sens de l'humour". Martin & Sullivan (2013: 375) précisent que

[a]lthough humor is considered to be a construct that exists across cultures and nations, there is some evidence that cultures and nations may differ in their self-reported sense of humor and use of humor. However, little research exists.⁴

Dynel (2011) fait aussi référence à la culture en traitant de l'humour mais il se limite, comme Nevo *et al.*, à une discussion sur les blagues plutôt qu'à l'humour spontané qui est le sujet de cette étude. Axtell (1998), en revanche, se réfère justement à l'humour spontané dans des pays différents mais dans un travail lui-même humoristique et sans vraie rigueur académique. Alden *et al.* (1993) s'intéressent à l'humour dans le monde du marketing et se réfèrent à l'usage de types d'humour dans des pays aussi divers que l'Égypte antique, l'Afrique du Sud (et en particulier le peuple Amba) ainsi que les villageois de l'Inde. Enfin, Weinberger & Spotts (1989) ont comparé l'humour utilisé dans des publicités télévisées aux États Unis et en Grande-Bretagne.

Dans un registre moins académique, Hargrave, un comédien, observe dans Grgar (2014) qu'il y a autant de différences entre l'humour acceptable dans les diverses provinces du Canada qu'il y en a entre deux pays: il est donc difficile, voire impossible, de faire un état précis de l'influence qu'une culture spécifique peut avoir sur un individu. Ce qui est sûr, par contre, c'est que chaque culture influence l'humour de ses membres. Hofstede & Hofstede (2005) détaillent cette influence en parlant de cinq catégories: collectivisme contre individualisme (avec un lien vers l'appartenance); la hiérarchie (qui a le pouvoir sur qui); l'agression et le sexe (les rôles émotionnels des deux sexes); l'altérité et la vérité (*otherness and truth*) et, finalement, la satisfaction des besoins sur le court et sur le long terme. Hofstede & Hofstede précisent que chaque société a trouvé une réponse aux problèmes de la vie sociale spécifique à cette société et que l'humour accepté dans cette société reflètera ses normes, en se positionnant quelque part dans ces cinq catégories. Cette attitude paraît logique et évite des généralisations concernant certaines cultures et l'humour associé, par exemple, à l'autodérision des Italiens (Ridet, 2012), à l'insolence des Russes (Jégo, 2012: 10) ou au sarcasme des Anglais (Gervais, 2011).

Il est à noter qu'aucune de ces études ne concerne le monde éducatif, ni le monde où les cultures se rencontrent. Comme mentionné plus haut, cette étude essaie de contribuer à combler ce manque.

⁴ Bien que l'humour soit considéré comme une construction qui existe au-delà des cultures et des nations, il y a des preuves que les cultures et les nations peuvent différer dans leur sens de l'humour et leur utilisation auto-déclarée de l'humour. Cependant, peu de recherches existent (*ma traduction*).

L'humour des apprenants

Le cours d'où sont issus les extraits ci-dessous fonctionne selon le principe suivant: l'enseignant cède sa place aux étudiants qui, à tour de rôle et deux par deux, présentent un quiz qu'ils ont préalablement préparé. L'interaction entre la dyade d'étudiants et la classe prend la forme de questions/réponses plus ou moins rapides pour compléter les ébauches de textes, mots croisés ou questions/réponses que les animateurs ont mis sur le tableau.

Quira

La première intervenante s'appelle Quira. Chinoise, elle parle le mandarin et l'anglais. Elle présente le thème des salons de thé et des cafés avec sa partenaire, chinoise elle aussi. En dehors de cette prise de parole, la voix de Quira n'est pas identifiable sur les enregistrements. La forme du cours permet donc de créer un espace pour que la voix de cette étudiante soit entendue. Cet extrait concerne la deuxième des quatre questions que Quira et sa partenaire avaient préparées, sous forme de mots croisés, pour leurs condisciples. Quira essaye de faire deviner le mot “*barista*” à ses camarades de classe. La transcription n'est pas traduite afin de garantir l'authenticité du langage utilisé.

Extrait 1 « Device »

(Contexte: Quira et Zina sont debout, face à la classe. Elles présentent leur texte à trous, le dernier du cours.)

Extrait des données : « *Coffee Houses and Tea Rooms.* » Cours : 090911F&BM)

1	Quira	a bla bla is a c☺ounter club☺) and the word
2	Class	((((laughter))
3	Quira	devi, device device(de } der(h)ives from
4	Zina	{derives}
5	Quira	{the Italian word} for (0.7) {bartender° }
6	Myra	{ barista } { barista }

Le rire de la classe (ligne 2) n'a pas suivi un *laughable* intentionnel de la part de Quira (ligne 1). Il surgit devant son choix de dire “*blabla*” au lieu de “*dash*”, ou “*beep*” comme certains des présentateurs précédents. Elle reconnaît cette anicroche en parlant avec une voix sourire, indiquée ici par des émoticônes ☺.

Le deuxième rire ([h], ligne 3), ou “particule de rire” (Glenn, 2003: 43), est provoqué par la difficulté qu'éprouve Quira à prononcer le mot “*derives*”. Ce /h/ est inséré dans le mot problématique comme l'indiquent Potter et Hepburn (2010: 1546, 1549). En marquant le mot de cette manière, elle indique à ses interlocuteurs qu'elle reconnaît sa difficulté et qu'elle souhaite la partager avec eux.

Cet extrait démontre clairement que le langage de Quira est la source de l'humour. Quira, comme ses condisciples, n'étudie pas dans sa langue

maternelle. Son aisance à l'oral est, par contre, sensiblement moins bonne que d'autres étudiants ayant effectué des études en anglais depuis beaucoup plus longtemps qu'elle.

À aucun de ces moments Quira n'est maîtresse de la situation. La première fois, elle se sert d'une voix sourire (on entend le sourire dans la voix) pour compenser le fait que ses pairs rient. Plus tard elle insère une particule de rire dans "*derives*" uniquement après avoir lutté avec ce mot et après que sa co-présentatrice l'a aidée à prononcer.

Il est donc pertinent de suggérer que dans les deux moments relatés ici, la "face" de Quira a été menacée. Quira est en danger de perdre la face devant ses pairs. Il convient de rappeler ici l'importance de la notion de face pour la culture chinoise et la place du sourire dans cette interaction pour tenter de protéger sa face.

L'apprentissage à travers les rires

Si nous nous référons aux conditions requises (*Figure 1*) qui facilitent l'apprentissage d'un groupe d'étudiants semblables (Ryan & Viete, 2009), il est possible de constater que le rire de Quira, un rire nerveux, indique qu'elle ne se sent pas en confiance quand elle parle anglais et que soit elle cherche un sentiment d'appartenance à travers le rire (Boxer & Cortés-Conde, 1997; Norrick, 1993), soit elle cherche à garder la face (Holmes, 2000). Si elle n'avait pas ri, elle aurait fait preuve d'indifférence face à la réaction de ses pairs ce qui va à l'encontre de la position prise par Ryan & Viete qui constatent que les étudiants internationaux cherchent l'appartenance au groupe plutôt que le fait d'en être séparés. Le fait qu'elle réagisse indique que leur réponse l'a touchée et qu'elle se sent obligée de leur prêter attention. En ce qui concerne la troisième condition mise en avant par Ryan & Viete, celle de voir son savoir respecté par le groupe, il convient de se demander en quoi cet extrait aurait été différent si Quira l'avait présenté dans une langue qu'elle maîtrise, comme le mandarin. Il est peu probable qu'elle aurait choisi une expression telle que "*blabla*", qui est considérée comme inappropriée par ses pairs. Aurait-elle eu autant de mal à prononcer un mot de deux syllabes et donc aurait-elle ri?

En examinant l'extrait de cette manière, nous pouvons constater que Quira a quelques difficultés à s'exprimer en anglais, ce qui pourrait l'amener à ressentir une infériorité. En anglais, elle ne parvient pas à faire état de ses connaissances avec autant de facilité qu'en mandarin. Son manque de fluidité verbale ne reflète pas nécessairement le niveau de ses connaissances. Par conséquent, ses pairs ne sont pas à même de déterminer avec certitude son niveau de savoir. S'ils ne peuvent pas déterminer l'étendue de ses compétences, ils ne peuvent pas la respecter. Les étudiants interviewés par Ryan & Viete (2009) avaient mentionné le respect de leur savoir par leurs collègues de classe comme un des trois principes importants pour leur apprentissage.

Le rire qui n'est pas invité ou le rire qui intervient après un *laughable* non intentionnel ne parait pas remplir les trois conditions requises par Ryan & Viete

(2009) pour un apprentissage optimum. Le discours de Quira devant ses pairs n'est pas un succès total et sa confiance pourrait en pâtir. Sa capacité à montrer ses connaissances paraît, dans une certaine mesure, entravée par sa capacité limitée à s'exprimer en anglais. Quira, en tant que personne qui subit le rire et qui rit d'elle-même, essaie tout de même de faire un effort pour s'intégrer et recherche donc le sentiment d'appartenance. Il y a contraste entre cet usage du rire, qui vient en réaction non seulement au rire de ses pairs mais aussi à ses propres difficultés, et l'usage du rire et de l'humour du camarade de Quira, Charles, qui est le deuxième sujet de l'observation.

Charles

Charles est péruvien. Il parle espagnol et avant de venir étudier en Suisse il a séjourné en Angleterre. C'est son deuxième semestre dans l'établissement car il avait réussi le cours préparatoire d'anglais au bout de six mois, obtenant un score équivalent du IELTS 5.0 requis pour ce programme d'études. Son anglais oral paraît plus élevé que son score linguistique.

Sa première contribution humoristique dans cette classe se situe dès les trente premières secondes d'enregistrement qui a débuté dès que l'enseignante a commencé à parler à la classe. Elle tente de donner des explications claires à la classe concernant les règles à suivre pendant les examens. Charles a déjà passé plusieurs examens dans l'établissement et est donc au courant de ces règles.

Extrait 2 « Don't bring your books! »

(Contexte: Le début du cours. La professeure marche dans la salle de classe. Les étudiants sont tous assis).

Extrait des données : « Coats and Bags », Cours: 090911F&BM)

Dialogue		Action
		Teacher
1	Teacher ☺yes☺ OK OK for the test now the test will take place on Tuesday afternoon in rooms P1 and P2 just make sure that you er leave all your (0.5) er (0.5) coats beu books (1.0) in your locker er I need to mention to you that I will ask you to go back downstairs if I see books and (1.2) is that clear th?= =yes	
2	?	
3	Teacher and this means you lose time. So please	walking close to Grace
4	Grace ma(ke sure that you we can put it in)the	
5	(0.2)	
6	Grace (front of the door)	
7	Teacher (bring you	
8	Teacher sorry?	turning to face Grace
9	Grace can't we put it in front of the exam room?	facing Grace
10	Teacher mm?	
11	Teacher no nono	shaking head

12	Myra	what about outside the room	
13	Teacher	NO	making a sharp downwards movement of her head and upper body, like a bow turning sharply away from Grace
14	Class	((laughter))	
15	Myra	I know	
16	?	uh? uh	
17	Charles	DON'T BRING YOUR BOOKS=	down beats of the hand in time with the rhythm of 'don't, bring, books'
18	Teacher	=OK there is a revision sheet here	
19			walking to the front of the room

À la ligne 17, Charles dit avec emphase “*DON'T BRING YOUR BOOKS*”, répétant ainsi le message de l’enseignante. Ce commentaire ne lui a pas été demandé directement et il l’adresse aux deux étudiantes qui ont posé une question à l’enseignante. Charles est prêt à partager le savoir qu’il a accumulé pendant le semestre précédent. En choisissant délibérément d’énoncer les mots lentement, il montre qu’il veut que ses mots soient reçus avec un “je plaisante” (“*this is play*” dans la version originale), selon Bateson (1972). Cet extrait peut être analysé comme un exemple d’humour utilisé afin de faire accepter des règles, des normes sociétales qui, dites sans insister et donc sans humour, sans avoir recours à une trame de jeu, seraient difficiles à transmettre de pair à pair. Le tour de Charles suit l’interruption de Grace (ligne 4). Ensuite, il y a trois reformulations de la même question (deux par Grace, une par Myra), une réponse monosyllabique de l’enseignante et un rire de la classe (ligne 14). Charles se positionne en tant que “donneur de consignes”, mais en modulant l’énonciation avec des effets prosodiques. Selon Long & Graesser (1988), il est fréquent que des pairs utilisent l’humour pour gérer une situation où un individu tente de communiquer une norme sociétale à un pair. Charles veut que les deux étudiantes écoutent l’enseignante et qu’elles suivent les règles – mais il est difficile de parler de manière aussi directe à un pair. L’humour peut fonctionner dans ce cas comme un bon moyen de faire passer le message sans compromettre la relation.

L’apprentissage à travers l’humour selon “*Don’t Bring Your Books*”

Pour rappel, Ryan & Viete (2009) présentent trois conditions pour l’apprentissage efficace – la confiance, l’appartenance au groupe et le respect de son savoir. L’analyse des interactions des étudiants selon la méthode de l’analyse de conversation montre comment ces conditions peuvent être remplies.

D'abord, il est évident que la manière dont Charles s'approprie le droit de parler alors qu'il n'y a pas de raison pour qu'il le fasse montre qu'il se sent en confiance dans cet environnement – le premier élément de l'étude de Ryan & Viete. De surcroît, ses paroles montrent qu'il est conscient des règles de l'institution et qu'il veut qu'elles soient suivies: il est manifeste qu'il possède ce sentiment d'appartenance dont parle l'étude néo-zélandaise en deuxième élément. Enfin, le fait qu'il s'approprie le droit de parler suggère aussi qu'il s'attend à ce que son savoir et son expérience de l'école soient respectés – le troisième élément dont parlent Ryan & Viete. Son utilisation de l'humour en répétant le règlement de l'examen montre qu'il maîtrise le jeu complexe d'intégration qui se déroule: il veut établir une norme sociale avec un pair mais, ce faisant, il risque l'exclusion du groupe. Il choisit alors d'adoucir son énoncé avec de l'humour, exprimant ainsi de façon légère un message dur, comme l'indiquent Long & Graesser (1988).

En contraste avec Quira, Charles était fréquemment présent dans des occurrences d'humour lors des enregistrements. Deux de ces moments sont les seuls au cours des 18 heures d'enregistrement où on peut dire qu'il y avait un élément "clownesque" dans l'humour. L'humour dans le premier extrait n'étant pas verbal mais gestuel, le déroulement sera décrit.

Charles est debout devant la classe. Il attend d'animer son quiz avec son co-animateur. Ils écoutent l'enseignante qui les présente. Peu avant la fin des explications de l'enseignante, Charles baisse les yeux vers son pantalon, et de manière théâtrale, fait semblant de vérifier que sa braguette est bien fermée. Il relève sa tête et sourit à ses pairs assis devant lui. Il y en a qui sourient, d'autres qui rient, mais très doucement, trop doucement pour qu'on les entende sur l'enregistrement. La deuxième séquence humoristique se passe dans le courant de sa présentation.

Extrait 4 « Chocolate »

(Contexte: David et Charles sont debout, face à la classe. Ils présentent leur questionnaire, le 5ème du cours).

Extrait des données : « *Takeaway and Home Delivery* ». Cours : 090911F&BM)

	Dialogue	Action
		Charles
1	David what's the meaning?	
2	Teacher good, what does it mean?	
3	Lina how much one guest spends	
4		clicks fingers, grins, points dramatically at this student to show theatrically that she has the correct answer
5	Grace @chocolate@	
6	Class ((laughter))	
7	Charles so the average from (0.8) from take away is between two and eight (0.8) pounds? (1.0) and from home delivery from (0.8) twelve to	

Le co-présentateur, David, pose une question à la classe (ligne 1), l'enseignante la répète (ligne 2), une étudiante propose une réponse (ligne 3) et Charles, de nouveau de manière théâtrale, claque des doigts et montre l'étudiante du doigt pour indiquer qu'elle a la bonne réponse (ligne 4). Ce geste n'est pas suivi de rire, mais le tour suivant (ligne 6) suscite cette réaction de la classe.

La référence à "*chocolate*" à la fin est une référence partagée dans la classe. Il y a une enseignante qui distribue des chocolats quand des étudiants répondent correctement à une question.

L'apprentissage à travers l'humour selon "braguette" et "*chocolate*"

Les deux gestes théâtraux de Charles créent un sentiment de complicité avec ses pairs qui s'assimile à une envie de vouloir faire partie du groupe (Boxer & Cortés-Conde, 1997; Norrick, 1993). Les indices qui montrent que la classe répond à ces invitations sont, pour la braguette, un rire doux et des sourires (Haakana, 2010) et, pour le claquement de doigts, une référence partagée qui est, elle aussi, dans le registre du jeu (Bateson, 1972). Ces réactions indiquent à Charles que ses incitations ont réussi et l'aident à se sentir comme appartenant au groupe (Boxer & Cortés-Conde, 1997; Norrick, 1993; Ryan & Viete, 2009). Il est donc juste de présumer que la confiance qu'a Charles en sa capacité à communiquer augmentera, car il s'est entretenu avec ses pairs de manière satisfaisante. La troisième condition de Ryan & Viete (2009) (voir son savoir respecté) ne semble en revanche pas être applicable à ces extraits.

Bilan

Ce travail s'est focalisé sur la manière dont deux étudiants se servent de l'humour et du rire dans leurs interactions spontanées en classe. Il a permis l'étude détaillée de deux scénarios distincts avec des conséquences différentes quant à l'apprentissage des deux intervenants.

Le premier extrait montre que l'anglais de Quira a provoqué des rires qui ne conduisirent ni à un sentiment de respect pour son savoir ni à un renforcement de sa confiance à communiquer dans cette langue (Ryan & Viete, 2009). Il est peu probable que l'humour ait eu ici une quelconque incidence sur son sentiment d'appartenance au groupe (Boxer & Cortés-Conde, 1997; Norrick, 1993; Ryan & Viete, 2009).

Charles, en revanche, dans les autres extraits, a d'abord utilisé la prosodie pour indiquer qu'il entrait exprès dans un contexte de jeu quand il encourageait ses pairs à ne pas prendre leurs livres à l'examen. Il s'est servi ensuite du registre du jeu (Bateson, 1972) qu'il a intentionnellement créé par ses gestes théâtraux. La fonction d'humour utilisé par Charles peut contribuer ainsi à son intégration dans le groupe et donc être favorable aux conditions d'apprentissage mentionnées par Ryan & Viete (2009). En revanche, l'humour utilisé par Quira

a une fonction différente. Il s'affirme en relation avec la possibilité qu'elle perde la face devant la classe et avec la difficulté qu'elle éprouve à s'exprimer clairement. Il contribue donc beaucoup moins à établir les conditions de confiance, de respect et d'aisance citées par Ryan & Viete pour favoriser l'apprentissage.

Conclusion

En tant qu'enseignants, nous avons l'habitude de prendre le pouvoir en termes de discours dans la salle de classe. Nous nous approprions le droit d'être drôles, d'être les instigateurs de l'humour en classe. Ces extraits, et le travail de recherche qui les entoure, démontrent que les autres individus dans ce lieu, ceux qui sont là pour apprendre, peuvent utiliser l'humour pour les aider dans cette tâche, à condition que les trois conditions citées par Ryan & Viete (2009) soient réunies. Ces conditions sont que les étudiants aient confiance en eux, qu'ils aient le sentiment d'appartenir au groupe et que leur savoir soit respecté par leurs collègues. Ces trois conditions ne sont pas toujours réunies dans le cadre des étudiants internationaux, comme nous avons tenté de le montrer dans cette analyse. En tant qu'enseignants, notre rôle doit donc être de nous assurer qu'il y ait une atmosphère dans la salle de classe qui soit propice à de tels échanges pour le bien des étudiants qui partagent cet espace avec nous.

Recommandations

Cette étude a montré la pléthore d'études sur le sujet de l'humour enseignant ainsi que l'absence d'études qui explorent les fonctions de l'humour entre étudiants. La première recommandation serait donc que des études qui donnent la voix aux étudiants soient entreprises pour mieux comprendre comment leurs échanges contribuent, soit positivement soit négativement, à leur apprentissage.

La seconde recommandation est liée à la première et concerne l'humour entre étudiants internationaux. La littérature présentée dans cet article a montré que nous connaissons très peu la contribution de la culture de l'individu à son humour spontané. La littérature quelque peu datée sur le sujet montre qu'il y a un lien en ce qui concerne la culture et le sens de l'humour ou les blagues mais il serait judicieux d'entreprendre des études qui fassent la lumière sur la contribution de la culture à l'humour spontané afin de combler ce manque et d'aider à la communication interculturelle.

Conventions pour les transcriptions

.	Intonation à la baisse	,	Intonation continue
!	De façon animée	?	Intonation montante
:	Prolongement de la syllabe précédente	<i>italiques</i>	Emphase
CAPS	Plus fort que le reste	° °	Plus doucement que le reste
> <	Plus vite que le reste	(1.5)	Silence, en secondes
< >	Plus lentement que le reste	(x)	Énonciation peu claire
[]	Chevauchement des énonciations	-	Arrêt abrupte
=	Énonciations accolées	—	Ton monotone
(())	Information supplémentaire, par exemple: actions non verbales	☺	Voix sourire

Références bibliographiques

- ALDEN, DANA L., WAYNE D. HOYER & CHOI LEE. 1993. Identifying global and culture-specific dimensions of humor. *Journal of Marketing* 57: 2, 64.
- AXTELL, ROGER E. 1998. *Do's and Taboos of Humor Around the World: Stories and Tips from Business and Life*. New York: Wiley and Sons. <<http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0471254037.html>>.
- BANAS, JOHN A., NORAH DUNBAR, DANIELA RODRIGUEZ & SHR-JIE LIU. 2011. A review of humor in educational settings: four decades of research. *Communication Education* 60: 1, 115-144.
- BATESON, GREGORY. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- BELL, NANCY D. 2005. Exploring L2 language play as an aid to SLL: a case study of humour in NS-NNS interaction. *Applied Linguistics* 26: 2, 192-218.
- BELL, NANCY D. 2009a. Responses to failed humor. *Journal of Pragmatics* 41: 9, 1825-1836.
- BELL, NANCY D. 2009b. Impolite responses to failed humor. NORRICK, NEAL R. & DELIA CHIARO (eds.) *Humor in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 143-164.

- BELL, NANCY D. & SALVATORE ATTARDO. 2010. Failed humor: issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor. *Intercultural Pragmatics* 7: 3, 423-447.
- BONU, BRUNO. 1992. L'analyse de conversation: une discipline de l'action sociale. *Quaderni* 17, 51-62.
- BOXER, DIANA & FLORENCIA CORTÉS-CONDE. 1997. From bonding to biting: conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics* 27: 3, 275-294.
- BRAGG, SARA. 2007. "But I listen to children anyway!" – teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research* 15: 4, 505-518. <<http://doi.org/10.1080/09650790701663973>>.
- BRICKER, VICTORIA REIFLER. 1980. The functions of humor in Zinacantan. *Journal of Anthropological Research* 36, 411.
- BROWN, PENELOPE & STEPHEN C. LEVINSON. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHIARO, DELIA. 1992. *The Language of Jokes*. London: Routledge.
- COOK-SATHER, ALISON. 2007. What would happen if we treated students as those with opinions that matter? The benefits to principals and teachers of supporting youth engagement in school. *NASSP Bulletin* 91, 343-362. <<http://doi.org/10.1177/0192636507309872>>.
- CREESE, ANGELA. 2008. Linguistic ethnography. KING, KENDALL A. & NANCY H. HORNBERGER (eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., vol. 10). New York: Springer Science and Business Media LLC.
- DAVIES, CHRISTIE. 1990. *Ethnic Humour Around the World. A comparative analysis*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- DUNCAN, W. JACK. 1985. The superiority theory of humor at work: joking relationships as indicators of formal and informal status patterns in small, task-oriented groups. *Small Group Behaviour* 16: 4, 556.
- DYNEL, MARTA. 2011. *The Pragmatics of Humour Across Discourse Domains*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- GERVAIS, RICKY. 2011. The difference between American and British humour. *Time Magazine* 9/11/2011. <<http://time.com/3720218/difference-between-american-british-humour>> (consulté le 28 /04/2015).
- GRGAR, SONJA. 2014. Laughing outside the box: exploring the cultural specificity of humour. *The Source - Forum of Diversity* 15: 2. <<http://thelasource.com/en/2014/07/07/laughing-outside-the-box-exploring-the-cultural-specificity-of-humour/>>.

- GLENN, PHILLIP. 2003. *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOFFMAN, ERVING. 1967. *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behavior*. New York: Pantheon Books.
- GORHAM, JOAN & DIANE M. CHRISTOPHEL. 1990. The relationship of teachers' use of humor in the classroom and to immediacy and student learning. *Communication Education* 39: 1, 46–62.
- GUMPERZ, JOHN J. 1992. Contextualisation and understanding. DURANTI, ALESSANDRO & CHARLES GOODWIN (eds.). *Rethinking context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAAKANA, MARKKU. 2010. Laughter and smiling: notes on co-occurrences. *Journal of Pragmatics* 42: 6, 1499-1512.
- HERITAGE, JOHN & J. MAXWELL ATKINSON. 1984. Introduction. ATKINSON, J. MAXWELL & JOHN HERITAGE (eds.). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-15
- HOFSTEDE, GEERT & GERT JAN HOFSTEDE. 2005. *Cultures and Organisations*. New York: McGraw-Hill.
- HOLMES, JANET. 2000. Politeness, power and provocation: how humour functions in the workplace. *Discourse Studies* 2: 2, 159-185.
- HOLMES, JANET & JENNIFER HAY. 1997. Humour as an ethnic boundary marker in New Zealand interaction. *Journal of Intercultural Studies* 18: 2, 127-151. <<http://doi.org/10.1080/07256868.1997.9963447>>.
- HOLMES, JANET & MEREDITH MARRA. 2002. Having a laugh at work: how humour contributes to workplace culture. *Journal of Pragmatics* 34: 12, 1683-1710.
- JÉGO, MARIE. 2012. Humour in Europe (9/10) : Kremlin remains well-spring for gags. *VoxEurop*, 30/08/2012. <<http://www.voxeurop.eu/en/content/article/2606151-kremlin-remains-well-spring-gags>> (consulté le 28/04/2015).
- LIMÓN, JOSÉ E. 1977. Agringado joking in Texas Mexican society. *New Scholar* 6, 33-50.
- LONG, DEBRA L. & ARTHUR C. GRAESSER. 1988. Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes* 11: 1, 35-60.
- LYTRA, VALLY. 2007. *Play Frames and Social Identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MARTIN, G. NEIL & ERIN SULLIVAN. 2013. Sense of humor across cultures: a comparison of British, Australian and American respondents. *North American Journal of Psychology* 15: 2, 375-384.

- MARTIN, ROD A. 2007. *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington, MA.: Elsevier Academic Press.
- MEYER, JOHN C. 2000. Humor as a double-edged sword: four functions of humor in communication. *Communication Theory* 10: 3, 310-331.
- MILLS, CAROL BISHOP & AMY MUCKLEROY CARWILE. 2009. The good, the bad, and the borderline: separating teasing from bullying. *Communication Education* 58: 2, 276-301. <<http://doi.org/10.1080/03634520902783666>>.
- MULLANY, LOUISE. 2004. Gender, politeness and institutional power roles: humour as a tactic to gain compliance in workplace business meetings. *Multilingua* 23: 1-2, 13-37.
- NEVO, OFRA, BARUCH NEVO & JANIE LEONG SIEW YIN. 2001. Singaporean humor: a cross-cultural, cross-gender comparison. *The Journal of General Psychology* 128: 2, 143-156.
- NORRICK, NEAL R. 1993. *Conversational Joking. Humor in Everyday Talk*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- NORRICK, NEAL R. 2003. Issues in conversational joking. *Journal of Pragmatics* 35: 9, 1333-1359.
- NORRICK, NEAL R. & JANINE KLEIN. 2008. Class clowns: talking out of turn with an orientation to humor. *Lodz Papers in Pragmatics* 1, 83-107.
- O'QUINN, KAREN & JOEL ARONOFF. 1981. Humor as a technique of social influence. *Social Psychology Quarterly* 44: 4, 349-357.
- PARTINGTON, ALAN. 2006. *The Linguistics of Laughter. A Corpus-assisted Study of Laughter-talk*. London & New York: Routledge.
- POTTER, JONATHAN & ALEXA HEPBURN. 2010. Putting aspiration into words: "Laugh particles", managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics* 42: 6, 1543-1555.
- PROVINE, ROBERT R. 2000. *Laughter. A Scientific Investigation*. London: Faber & Faber.
- RIDET, PHILIPPE. 2012. Humour in Europe (2/10): In Italy, the joke is on them. *VoxEurop* 21/08/2012. <<http://www.voxeurop.eu/en/content/article/2557691-italy-joke-them>> (consulté le 28/04/2015).
- RYAN, JANETTE & ROSEMARY VIETE. 2009. Respectful interactions: learning with international students in the English-speaking academy. *Teaching in Higher Education* 14: 3, 303-314.
- TANNEN, DEBORAH & CYNTHIA WALLAT. 1987. Interactive frames and knowledge schemas in Interaction: Examples from a Medical Examination/Interview. *Social Psychology Quarterly* 50: 2, 205-216.

- TAPPER, J. 1999. Topics and manner of talk in undergraduate practical laboratories. *International Journal of Science Education* 21: 4, 447-464. <<http://doi.org/10.1080/095006999290651>>.
- TEN HAVE, PAUL. 1990. Methodological issues in conversation analysis. <<http://www.paultenhave.nl/mica.htm>> (consulté le 28/04/2015).
- THOLANDER, MICHAEL & KARIN ARONSSON. 2002. Teasing as serious business: collaborative staging and response work. *Text* 22: 24, 559-595.
- WANZER, MELISSA BEKELJA & ANN BAINBRIDGE FRYMIER. 1999. The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education* 48: 1, 48-62.
- WEINBERGER, MARC G. & HARLAN E. SPOTTS. 1989. Humor in U.S. versus U.K. TV commercials: a comparison. *Journal of Advertising* 18: 2, 39-44.
- YEDES, JANET. 1996. Playful teasing: kiddin' on the square. *Discourse and Society* 7: 3, 417-438.
- ZIV, AVNER. 1988. *National Styles of Humor*. Portsmouth, NH: Greenwood Press.