



HAL
open science

Enseigner l'humour et le comique dans le premier degré

Loïs Pioppa

► **To cite this version:**

Loïs Pioppa. Enseigner l'humour et le comique dans le premier degré. Education. 2022. dumas-04229484

HAL Id: dumas-04229484

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04229484>

Submitted on 5 Oct 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.



UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR



UNIVERSITÉ
DE TOULON



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nice

Mémoire

Enseigner l'humour et le comique dans le premier degré

Présenté et soutenu publiquement pour l'obtention du Master 2 MEEF mention 1^{er} degré
2021/2022

Le 17 mai 2022

Par Loïs Pioppa

En présence d'un jury composé de :

Mme Magalie Brunel (Tuteur INSPE)

Mme Elsa Dessard (Tuteur Education Nationale)

Sommaire

1. INTRODUCTION	1
1.1 L'humour ou le calvaire des définisseurs : les termes s'emmêlent.....	2
1.2 Au-delà des difficultés, quelles tentatives de définition ?.....	3
a) L'humour et le comique.....	3
b) L'humour et l'ironie	4
c) L'humour et le rire : cruauté, insensibilité et manque de bienveillance ?	4
d) Le comique et le rire	5
2. PARTIE THEORIQUE	6
2.1 Enseigner le rire : pourquoi faire ?.....	6
2.2 « Rire de tout mais pas avec n'importe qui » : qu'en est-il des enfants ?	7
a) Entrave à l'humour : l'incompréhension de l'incongruité pertinente	8
a.1 Incongruité pertinente et éléments secondaires	8
a.2 L'incapacité à prendre distance à l'égard des normes du réel.....	9
b) Entrave à l'humour : une compréhension qui n'est pas suivie d'une appréciation	10
2.3 Alors, quels gestes ? Quels dispositifs pour l'enseignant ? Des pistes pour enseigner le rire ?	10
a) L'humour et la littérature.....	10
b) Des élèves sensibles à un comique visuel.....	11
2.4 Les hypothèses	12
3. PARTIE EMPIRIQUE	13
3. 1 – Le contexte de l'expérimentation.....	13
a) Le type de recherche	13
b) Les participants à l'étude	13
c) Les supports de l'expérimentation.....	14
3. 2 – Démarche et protocole.....	16
4. PARTIE EXPERIMENTALE	17
4.1 Des difficultés à rire ?.....	17
a) Des garçons qui rient moins.....	17
b) Le cas des réactions réalistes	19
c) Les caractéristiques de personnalité	21
4.2 Un attrait pour l'humour et le comique visuel	22
a) Le plaisir de l'image animée	22
a.1 Un extrait de film qui les a davantage fait rire	22
a.2 Une préférence pour l'extrait de Chaplin	24
a.3 Le cas des petits lecteurs	25
b) Le poids des illustrations face au texte	28
CONCLUSION ET DISCUSSION	31

1. Introduction

Tout au long de mon parcours littéraire j'ai pu observer la difficulté de percevoir le comique sous ses diverses formes dans les textes de littérature. Il m'est arrivé de nombreuses fois en tant qu'élève de lire une scène du grand maître de la comédie sans esquisser un seul sourire ou d'observer l'étonnement de mes professeurs face à notre manque de réaction pendant la lecture d'un passage comique.

C'est cette expérience personnelle, mon goût pour la littérature ainsi que mon projet professionnel qui m'ont donc amenée à me questionner davantage sur le thème de l'humour en littérature et plus particulièrement sur les voies à emprunter pour l'enseigner maintenant que je suis professeure stagiaire. Comme j'ai pu moi-même le remarquer en tant qu'élève, au collège et au lycée, il semble que l'humour et le comique fassent parfois blocage et qu'il soit nécessaire d'en faire des objets d'apprentissage dès l'école primaire. Certaines scènes de Molière par exemple ne font plus rire les jeunes. Plusieurs éléments sont à prendre en compte. Le comique et l'humour évoluent au cours du temps et il existe un décalage certain entre un comique passé, appartenant à une société révolue et un comique actuel, ancré dans la société contemporaine. De plus, comme le pense John A. Banas (2011 : 117) l'humour n'est pas un phénomène universel. Il reste subjectif et différent selon les sociétés, les époques, les individus.

Professeure stagiaire en CE1, c'est sur ce dernier point que j'ai souhaité porter mon attention. Rares sont les tentatives théoriques qui explorent ce thème dans les classes du premier degré. Les recherches sur l'humour menées jusqu'alors sont disparates dans leurs orientations. Elles évoquent généralement des différences notables concernant l'âge des élèves et rapportent les diverses réactions à l'humour selon les stades de développement qui correspondent à des tranches d'âge. Ce type de recherches garde dans l'ombre la part d'individualité dans les réactions d'humour et laisse entendre que tous les élèves de la même tranche d'âge rient dans l'ensemble des mêmes choses. Toutefois, il reste beaucoup à apprendre et la recherche n'a pas encore tout résolu. Aucune étude ne s'attache par exemple à préciser s'il existe une diversité de réactions au comique et à l'humour au sein d'une même classe, composée d'élèves du même âge. Il s'agit alors de se demander : Comment la diversité des élèves est-elle confrontée au rire ? Qu'est-ce qui les fait rire et qu'est-ce qui ne les fait pas rire ? Autrement dit, quel profil d'élève rit à quoi ? et ainsi quel support l'enseignant doit-il privilégier ?

1. 1 - L'humour ou le calvaire des définisseurs : les termes s'emmêlent

L'écrivain français Jean-Marc Moura dans son ouvrage *Le Sens littéraire de l'humour* débute son introduction ainsi : « L'humour est une notion des plus galvaudées, tout le monde voudrait en avoir mais personne ne sait vraiment en quoi il consiste » (2010, p.1). Il cite également une formule de Pierre Daninos qui affirme que l'humour est sans conteste le « calvaire des définisseurs » (2010, p.1). Si nous connaissons tous de grandes œuvres littéraires représentatives de ce qu'est l'humour, il est moins évident de trouver une définition commune du mot, de le définir véritablement.

Dans son ouvrage *Le Rire*, le philosophe français Bergson souligne également la difficulté à définir, non pas l'humour, mais ce qui fait rire quand il déclare :

Que signifie le rire ? Qu'y a-t-il au fond du risible ? Que trouverait-on de commun entre une grimace de pitre, un jeu de mots, un quiproquo de vaudeville, une scène de fine comédie ? [...] Les plus grands penseurs, depuis Aristote, se sont attaqués à ce petit problème, qui toujours se dérobe sous l'effort, glisse, s'échappe, se redresse, impertinent défi jeté à la spéculation philosophique [...] Notre excuse, pour aborder le problème à notre tour, est que nous ne viserons pas à enfermer la fantaisie comique dans une définition. Nous voyons en elle, avant tout quelque chose de vivant. (1924, p.9)

Dans la préface de *L'Anthologie de l'humour noir*, l'écrivain André Breton rejoint les analyses de Bergson et Jean-Marc Moura avec cette remarque de Valéry :

Le discours sur l'humour est problématique parce qu'il est contradictoire, mal délimité et propice aux paradoxes. Le mot humour est intraduisible. S'il ne l'était pas, les Français ne l'emploieraient pas. Mais ils l'emploient précisément à cause de l'indéterminé qu'ils y mettent, et qui en fait un mot très convenable à la dispute des goûts et des couleurs. Chaque proposition qui le contient en modifie le sens. (1940, Préface)

Bernard Gendrel et Patrick Moran, dans leur séminaire nommé *L'humour : tentative de définition* mettent eux aussi en exergue les difficultés de définition auxquelles ils font face pour l'humour et le comique quand ils déclarent : « Les relations entre ces deux notions sont difficiles à établir, pour des raisons ressortant aussi bien aux problèmes de définition de l'humour qu'aux problèmes de définition du comique ».

Ironie, humour, satire, autodérision, moquerie, raillerie, burlesque, grotesque, bouffonnerie, risible... nombreux sont les termes qui semblent se rapporter au comique et à l'humour si bien qu'il devient difficile de cerner les divers degrés et leurs caractéristiques. A ce propos, Françoise Bariaud dans l'introduction de son ouvrage *La genèse de l'humour chez l'enfant* explique que « l'humoristique pêche par excès d'ampleur » (1983, p.16) quand elle déclare si justement :

Il faut noter à ce point que les distinctions tentées pour isoler l'humour de modalités voisines (...) Ces distinctions sont en outre purement spéculatives, et – sans manquer d'intérêt pour autant – semblent au fond peu fécondes pour la recherche, qui d'ailleurs ne s'en soucie guère ; vingt-cinq adjectifs au moins, comme le remarque Keith-Spiegel (1972) furent un jour ou l'autre dans la littérature psychologique anglo-saxonne utilisés de façon interchangeable avec « humoristique » : « risible » en est un, « comique » un autre ; et « satirique », « grotesque », « absurde », « spirituel », « astucieux », « burlesque », « ridicule », « fantaisiste », etc. (1983, p.15-16)

Face à des définitions discutables, des classements flous et des partages peu clairs, Patrick Charaudeau déclare dans son article *Des catégories pour l'humour ?* que c'est « autant de termes qui s'enfilent dans une joyeuse sarabande dont on ne voit ni le début, ni la fin, ni une quelconque hiérarchie » (2006, p.20).

1.2 – Au-delà des difficultés, quelles tentatives de définition ?

a) L'humour et le comique

Le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales propose les deux définitions suivantes :

Comique : « Qui fait rire par son aspect, ses éléments drôles. Qui a pour effet de déclencher le rire ou la raillerie ».

Humour : « Forme d'esprit railleuse qui attire l'attention, avec détachement, sur les aspects plaisants ou insolites de la réalité ».

Nous aurions peut-être tendance à considérer le comique comme un ensemble d'effets et de procédés qui ont pour conséquence le rire. Le comique serait alors une catégorie plus large dans laquelle on pourrait trouver des sous-genres comme l'humour, ce dernier étant plus subtil et difficile à saisir. Dans leur séminaire *L'humour : tentative de définition* et plus précisément dans la sous-partie « L'humour a-t-il sa place au sein du comique ? », Patrick Moran et Bernard Gendrel préfèrent se méfier d'une réduction simpliste qui affirmerait que l'humour est une sous-catégorie du comique. Ils déclarent :

Le comique et le genre de la comédie sont des concepts qui se manifestent d'abord, et pour longtemps, non seulement en relation avec le phénomène du rire, mais dans un champ mimétique précis : la comédie met en scène un personnel bas, et aboutit à une fin heureuse. (...) Or, l'imaginaire collectif dépeint généralement l'humour comme une forme de comique supérieure, plus noble que le rire habituel ; et les commentateurs les plus divers voient l'humour comme un phénomène souvent plus apte à parler de malheur que de bonheur : en tout cas rien n'oblige une histoire humoristique à avoir une issue heureuse. En ce sens l'humour (noble, parfois

malheureux) s'oppose au comique dans sa forme première (basse, heureuse) : ce n'est que l'élargissement de la notion de comique et son éloignement d'un modèle mimétique particulier qui ont permis d'inclure l'humour dans son champ.

Dans *De l'humour*, Georges Elgozy souligne également l'écart qu'il existe entre les deux notions en expliquant que contrairement au comique « l'humour a moins pour objet de provoquer le rire que de suggérer une réflexion originale ou enjouée. L'humour fait sourire plus souvent qu'il ne fait rire. » (1979 p.14).

b) L'humour et l'ironie

Le lexique des termes littéraires explique quant à lui que l'humour est une « prise de distance qui essaie de jeter un œil neuf sur les conventions en usage pour en dénoncer les dysfonctionnements, mais sans agressivité, à la différence de l'ironie qui est beaucoup moins bienveillante ». Il ajoute également : « Il existe aussi l'humour noir, qui souligne avec une certaine cruauté et une désillusion extrême, certaines manifestations absurdes du monde. » D'après ce dictionnaire, ce serait donc le degré de « bienveillance » qui permettrait de distinguer l'humour et l'ironie. René Zazzo dans la préface de l'œuvre de Françoise Bariaud *La genèse de l'humour chez l'enfant*, dresse lui aussi ce constat quand il affirme : « L'ironie est malveillante et, en comparaison, l'humour et moquerie gentille ou, s'il s'agit de soi-même, humilité » (1983, p.11). J-M Robert opte lui aussi pour cette distinction en déclarant : « L'humour s'oppose traditionnellement à l'ironie par le fait qu'il ne blesse pas. A l'humour sont associées les notions de protection, de modestie, de tolérance, d'autocritique ; à l'ironie, les mépris, l'attaque, la condamnation, le persiflage » (2002, p.114). Henri Morier, dans son *Dictionnaire de poétique et de rhétorique* (1981), les présente également comme deux choses bien distinctes mais pour une tout autre raison. Il explique que tandis que l'ironie utilise l'antiphrase et a pour conséquence le rire, l'humour utilise des oppositions qui ne sont pas antiphrastiques et n'a pour conséquence que le sourire.

c) L'humour et le rire : cruauté, insensibilité et manque de bienveillance ?

Si certains voient en l'humour de la bienveillance, les théories de la supériorité s'y opposent totalement. Sur les effets pervers de l'humour Franck Evrard (1996, p.117) note : « En tant que forme proche du comique et en particulier de l'ironie qui agresse et domine l'autre, l'humour a quelque chose de satanique qui révèle l'orgueil, le mépris, la méchanceté, le narcissisme et un sentiment de supériorité. Inconvenant, obscène, perturbateur et dangereux ». Bergson qui dans *Le rire* définit celui-ci comme « du mécanique plaqué sur du vivant » (1924, p.23) l'associe lui

aussi à un sentiment de supériorité ainsi qu'à une punition sociale. Il déclare : « Le rire est, avant tout, une correction. Fait pour humilier, il doit donner à la personne qui en est l'objet une impression pénible. (...) Il n'atteindrait pas son but s'il portait la marque de la sympathie et de la bonté. » (1924, p.83). Le rire représente alors une sorte de rappel à l'ordre de tout ce qui s'écarte des règles établies, du droit chemin, il permet de pointer du doigt tout écart de comportement. Celui qui rit se sent supérieur pour pouvoir juger le comportement de l'autre, son orgueil lui permet de se sentir habile à juger. Ce rire nécessite d'ailleurs selon Bergson une « anesthésie momentanée du cœur » (1924, p.11) car « Le rire n'a pas de plus grand ennemi que l'émotion » (1924, p.10). L'insensibilité et la suspension de la pitié sont indispensables pour pouvoir rire de l'autre. Cela n'est pas sans rappeler la fameuse réplique de Nell à Nagg dans *Fin de partie* de Samuel Beckett : « Rien n'est plus drôle que le malheur [...]. Si, si, c'est la chose la plus comique au monde » (1957).

d) Le comique et le rire

Le comique et le rire paraissent également entretenir un rapport de cause à effet : la cause intellectuelle (esprit) et la conséquence physiologique (corps). Toutefois, il ne s'agit pas de réduire le comique au déclenchement du rire. Comme le déclare Patrick Charaudeau dans l'article « Des catégories pour l'humour » le fait humoristique « ne déclenche pas nécessairement le rire » (2006, p.3). Il paraît plus raisonnable de faire du rire non pas l'effet du comique mais un des effets, la manifestation physique, au risque sinon de réduire le comique au déclencheur d'une simple activité physiologique.

Face à ces multiples définitions parfois contradictoires on pourrait s'en tenir à la conclusion que dresse Renée Léon dans *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi ? Comment ?* « L'humour ne se vit plus qu'il ne s'explique » (1994, p.56). Jean Vial dans *L'humour en éducation : approche psychologique* déclare quant à lui : « Sans doute devant le flou des définitions, chaque lecteur éprouvera-t-il le besoin de définir l'humour à sa manière » (1980, p.57).

Dans une première partie dite théorique nous nous intéresserons à des recherches scientifiques déjà menées qui nous permettront d'apporter les premiers éléments de réponse à notre problématique. Puis, une seconde partie empirique exposera la méthode retenue pour mener à bien notre expérimentation. Enfin, une ultime partie permettra d'analyser les résultats et de les étudier à la lumière des éléments théoriques de la première partie.

2. PARTIE THEORIQUE

2.1 – Enseigner le rire : pourquoi faire ?

Comme le suggère l'expression « avoir le sens de l'humour », l'humour semble être une forme d'esprit spontanée, instinctive, naturelle surtout chez certaines personnes. Toutefois, il est également possible d'en faire un véritable apprentissage, quelque chose qui s'apprendrait.

Dans son ouvrage *Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle*, Tayeb Bouguerra explique les bienfaits de l'apprentissage de l'humour pour les étrangers qui apprennent le Français et qui doivent s'intégrer à une société autre. On pourrait peut-être appliquer ce que cet auteur dit sur les étrangers aux enfants qui, eux aussi, dans leur jeune âge, apprennent les codes pour s'intégrer à leur société et sont en train de se construire comme futurs citoyens éclairés.

Tayeb Bouguerra évoque également la pédagogie en littérature qui met l'accent sur la construction des compétences, des connaissances et des savoir-faire tandis qu'une place subalterne est accordée « aux dimensions esthétiques et ludiques » (2007, p.367). Il propose alors de faire de l'humour un véritable objet à enseigner. Il déclare :

Dans une langue comme le français, la maîtrise du fonctionnement de l'humour et de ses différentes tonalités (esthétique, ludique, référentiel) est fondamentale à la compréhension de la communication ordinaire, médiatique (...) au quotidien (...) il apparaît urgent de développer cette compétence qui permet tout à la fois la compréhension, le décodage des signes par lesquels les hommes communiquent et, ce faisant, favorise l'insertion dans le corps social. (2007, p.367)

Il ajoute : « Il ne s'agit pas de divertir, de distraire après un travail « sérieux » (grammaire, conjugaison, analyse) mais de mettre le rire au service d'une éducation à la perception sémiolinguistique du quotidien » (2007, p.367). En effet, sur une enseigne, dans un journal, sur une affiche, un slogan publicitaire ou encore dans le discours d'un politique : l'humour est partout ! Selon Tayeb Bouguerra cet apprentissage de l'humour permet donc d'éviter l'exclusion de la connivence culturelle et est tout à fait essentiel puisqu'avoir le sens de la répartie et de l'esprit caractérise un homme à la fois cultivé et raffiné.

Si Tayeb Bouguerra prône les bienfaits d'apprendre l'humour à l'école pour s'intégrer à sa propre société et comprendre son quotidien, l'écrivaine Renée Léon le rejoint dans son ouvrage *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi Comment ?* en expliquant qu'une classe est elle-même une micro-société dans laquelle les citoyens en devenir apprennent déjà à partager des références et à rire de choses communes. Elle déclare :

L'humour est un moyen privilégié d'instaurer une communication vivante à l'intérieur de la classe (...) Le rire partagé est le signe d'une culture et de références communes, et donc l'appartenance à un groupe constitué (...) Il est donc important qu'une classe rie des mêmes choses. C'est une manière comme une autre de structurer cette petite société humaine et de la souder. (2004, p.56)

Elle cite notamment plusieurs avantages pédagogiques à enseigner l'humour. En effet, ce dernier crée une motivation à lire. De plus, il passe principalement par la parole et peut ainsi favoriser les compétences linguistiques : « La plupart des jeux de mots reposent sur des aspects grammaticaux ou lexicaux reconnus : jeux sur les sons, confusions de mots proches, ambiguïtés dues aux différents sens d'un terme ou d'une expression... » (2004, p.57). L'humour fait ainsi partie d'une des manières de jouer avec la langue et permet de se l'approprier plus aisément. Il aide également le lecteur à grandir et le mène vers la maturité.

Tayeb Bouguerra comme Renée Léon mettent ainsi l'accent sur la fonction fédératrice de l'humour qui a un rôle non négligeable dans la construction du citoyen éclairé qui doit comprendre la société dans laquelle il évolue et posséder les mêmes codes que ces concitoyens. Tout comme Renée Léon, c'est également à une petite société que le sociologue et écrivain français Louis Porcher considère la classe. Une société dans laquelle l'humour représenterait encore une fois un bienfait puisqu'il tendrait vers une didactique à la fois humaniste et démocratique. Il explique :

L'humour (...) est l'ennemi d'une pédagogie dogmatique et allié d'un enseignement simple, non incarcéré dans des programmes préétablis et non isolé dans une camisole méthodologique qui s'imposerait à tous, en tout lieu et à tout moment. Il constitue une espèce d'effraction dans la tristesse de la dictature didactique. (2002, p.52)

2.2 - « Rire de tout mais pas avec n'importe qui » : qu'en est-il des enfants ?

Le comique dépend avant tout du public qui le reçoit. C'est ce que nous confirme Patrick Charaudeau dans son article *Des catégories pour l'humour ?* quand il évoque des histoires perçues amusantes par des hommes et non par des femmes, par des gens appartenant à telle culture et non par ceux appartenant à telle autre (2006, p.20). On peut alors s'interroger sur le public que représentent les enfants.

Dans son œuvre *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Françoise Bariaud (1983) porte son attention sur les réactions d'humour chez des enfants de 7 à 11 ans. Elle débute son ouvrage en expliquant que la réaction d'humour se compose de la compréhension de l'incongruité principale et pertinente (décalage entre ce qui est dit et ce qu'on attend) mais aussi de son

appréciation, aussi appelée adhésion affective, qui se traduit par un rire ou un sourire. Autrement dit, pour rire il faut avoir à la fois compris et adhéré.

Je me référerai tout au long de cette partie aux recherches menées par Françoise Bariaud.

a) Entrave à l'humour : l'incompréhension de l'incongruité pertinente

a.1) Incongruité pertinente et éléments secondaires

L'enfant peut tout d'abord rire de quelque chose qui ne correspond pas aux intentions de l'auteur. Françoise Bariaud constate en effet que parfois, l'amusement ne découle pas de l'incongruité qu'elle posait comme pertinente dans son point de vue d'adulte. L'enfant conçoit comme drôles d'autres éléments que l'incongruité centrale mais qui eux ne sont pas toujours des incongruités. Elle introduit les termes d'éléments secondaires en expliquant :

Ils ont semblé souvent faire jeu égal avec ce qui, pour nous, constituait le noyau du stimulus de l'humour (...) De telles réponses montrent que le « drôle » chez l'enfant, à 7 ans notamment, n'obéit pas aux mêmes frontières ni à la même hiérarchisation qu'adultes nous lui reconnaissons (...) D'autres éléments que le pertinent de notre goût sont dignes de son amusement et le sont, semble-t-il, tout autant. (1983, p.97)

Elle cite plusieurs exemples de ces éléments secondaires qui amusent les enfants : les bizarreries de détail, les bizarreries physiques, les anomalies de comportement en désaccord avec des conduites habituelles (insolite gestuel) ... Toutefois, on remarque une évolution dans les résultats de Bariaud entre 7 et 11 ans, puisqu'à partir de 9 ans les enfants perçoivent beaucoup mieux l'incongruité pertinente qui correspond à l'intention de l'auteur et s'en amusent. Avec l'âge, et au fur et à mesure des années, le drôle revêt donc une délimitation beaucoup plus précise et se rapproche davantage de la définition que lui donne les adultes. Les capacités d'analyse, de synthèse, de structuration des enfants s'améliorent avec le développement cognitif, ce qui permet la recherche de l'incongruité pertinente. L'incompréhension de l'humour en lui-même est donc ici d'origine cognitive puisque l'enfant ne parvient pas à dépasser les éléments immédiatement perceptibles.

Ce qu'affirme Françoise Bariaud est comparable à ce que déclare Martha Wolfenstein dans le *Développement du sens de l'humour chez l'enfant* (2008). La psychanalyste américaine qui s'intéresse à l'humour par rapport aux stades de développement de l'enfant explique également que ce qui peut faire rire les enfants est tout à fait différent de ce qui fait rire les adultes. Elle souligne tout particulièrement le cas du double sens vers lequel les enfants ont souvent des difficultés à aller. Elle évoque l'impossibilité de glisser d'un sens à un autre pour les jeunes gens qui engendrent une sorte de « court-circuitage » du jeu de mot de la plaisanterie. Elle se

demande alors : Quel plaisir les enfants peuvent-ils prendre à la plaisanterie sans l'accès au double sens qu'elle contient ? Elle conclut en expliquant qu'ils peuvent éprouver un véritable plaisir, une satisfaction, voire rire même s'ils ne perçoivent pas le jeu de mot et qu'ils n'ont accès qu'à un seul sens. Cela les différencie des adultes pour qui le double sens est essentiel, primordial pour en faire une histoire drôle.

a.2) L'incapacité à prendre distance à l'égard des normes du réel

Françoise Bariaud découvre au travers de son expérience une des entraves à l'humour très courante chez les enfants : les réactions réalistes. René Zazzo qui écrit la préface de l'œuvre de Bariaud parle d'une « logique trop rigide de l'enfant » (1983, Préface p. 10). En effet, face à une situation humoristique, certains enfants peuvent répondre « ça ne se peut pas », « ce n'est pas possible » à cause d'un souci de conformité à ce qu'ils savent du réel. L'incongru est totalement rejeté, nié, considéré comme tout à fait inadmissible et l'enfant est dans une quête vers le congru, attaché à sa version plausible, il s'obstine à placer l'évènement humoristique sur le même plan que le réel. Françoise Bariaud affirme que l'enfant ne marche pas dans « l'illusion que l'humoriste a voulu créer » (1983 p.144), qu'il a une « difficulté à prendre distance par rapport à ses référentiels » (1983, p.155), qu'il a « besoin d'imposer sa logique sur celle de l'humour » (1983, p.147) et qu'il peut même aller jusqu'à la reconstituer en recherchant une explication et en remettant l'évènement dans la catégorie du possible. Cette façon de procéder s'oppose radicalement à l'humour et c'est ce qu'explique Bariaud à plusieurs reprises :

L'attitude véritablement humoristique peut se définir comme une quête-acceptation de l'incongru (...) Elle consiste à reconnaître la potentialité d'amuser du non-conforme au réel. (...) Le rire, l'humour, ne sauraient provenir d'une recherche intellectuelle qui ramène tout au plan de la logique habituelle. (1983, p.133)

Dans la préface, René Zazzo explique également que « la drôlerie, justement, c'est d'accepter et de jouer avec le non-sens ou l'impossible » (1983, p.10).

Si nous pouvons voir une explication cognitive à ces réactions réalistes et ce besoin de congruence, Bariaud souligne également une explication affective et émotionnelle. En effet, certains enfants cherchent à échapper au contenu angoissant, au danger, au caractère désagréable, agressif ou pénible que véhicule parfois la scène humoristique. Elle l'explique ainsi :

Parce que l'auteur a trop profondément ébranlé la corde sur laquelle il voulait jouer, celle de l'angoisse, son interlocuteur est devenu victime, et non complice, de son intention. (...) L'enfant, alors débordé par l'écho

troublant que trouve l'évènement dans son propre imaginaire, se protège en rétablissant une évocation plus rassurante, et par ce mécanisme détruit l'humour. (...) La charge négative contenue dans l'évènement entrave, chez un enfant qui est parfaitement capable en d'autres circonstances, la possibilité de se situer mentalement au plan de la fantaisie. (1983, p.164)

Elle conclut : « le facteur déterminant semble être l'inquiétude que l'incongruité transporte avec elle » (1983, p.174).

En ce qui concerne les réactions réalistes on observe une légère diminution avec l'âge mais Françoise Bariaud suppose qu'elles proviennent aussi principalement de caractéristiques de personnalité.

b) Entrave à l'humour : une compréhension qui n'est pas suivie d'une appréciation

Il ne suffit pas de comprendre où est l'humour pour trouver la situation drôle. Un enfant peut tout à fait saisir intellectuellement l'intention de l'humoriste sans pour autant en rire. Autrement dit, il n'y a pas d'adhésion affective pour l'enfant. Là encore, on peut observer dans certains cas, l'influence négative que peut avoir le contenu (frustration, agression, blessure, chute...). Bariaud déclare : « Le contenu des verbalisations nous conduit à penser que les sujets n'ont pas, dans ces cas-là établi entre eux et la victime la distance protectrice qui paraît nécessaire à l'évaluation de la drôlerie » (1983, p.193). Si l'angoisse que véhicule la situation est un obstacle à l'appréciation, on peut également ajouter les cas où cette situation humoristique ne fait aucun écho affectif à l'enfant, si bien qu'il ne se fait pas le complice de l'humoriste.

2.3 - Alors, quels gestes ? Quels dispositifs pour l'enseignant ? Des pistes pour enseigner le rire ?

a) L'humour et la littérature

La difficulté pour les professeurs d'enseigner l'humour à travers la littérature est confirmée par ce constat que dresse Jean-Marc Moura à propos du lien entre l'humour et le texte littéraire :

Le texte littéraire n'est pas le médium le plus efficace pour déclencher le rire. Il produit rarement un rire éclatant, sonore, comme il s'en manifeste dans maintes occasions de la vie. Posez-vous la question : combien de textes littéraires m'ont fait rire aux éclats ? Ai-je fréquemment eu cette réaction à la lecture ? [...] Une série d'obstacles intrinsèques à la littérature contrarie en effet le rire franc. [...] le lecteur se trouve seul alors qu'on rit plutôt en groupe ; il découvre un écrit d'une certaine longueur quand on rit davantage dans une situation de

communication orale, où la parole est brève et s'accompagne de signaux corporels comiques [...] il a une connaissance approximative du contexte d'écriture. (2010, p.4)

Selon lui, la définition de l'humour dans la littérature se résume donc dans une formule qu'il emprunte à Otto Julius Bierbaum : « L'humour c'est quand on rit quand même » (2010, p.4). Autrement dit, l'humour en littérature c'est quand on parvient à dépasser tous les obstacles que le texte littéraire implique.

b) Des élèves de primaire sensibles à un comique visuel

Pour ce qui est de mes élèves, ils sont en CE1, ils ont donc 7 ou 8 ans, ce qui est considéré par plusieurs écrivains comme le seuil présumé de l'humour, autrement dit, le moment où le rire commence à s'apparenter à celui de l'adulte. Dans son article *The benefits of laughing while we learn* Michael G Lovorn explique que c'est à l'âge de 7 ou 8 ans que le sens de l'humour d'un enfant commence à ressembler à celui d'un adulte (2008 p.3-4). Par exemple, c'est à cet âge que, grâce au progrès du langage, ils commencent à comprendre que certains mots ont un double sens (McGhee 1979).

Cela dit, en tant qu'enseignant et après les obstacles qui ont été cités précédemment, on peut se demander : quels gestes, quels dispositifs mais surtout quels supports privilégier avec les élèves de cette tranche d'âge ?

Dans son œuvre *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi Comment ?* Renée Léon interroge des enfants du CE1 au CM2. Elle en conclut que c'est l'image qui fait principalement rire les enfants de par son immédiateté. Elle explique :

Cet attrait pour l'image drôle persiste d'ailleurs longtemps chez la grande majorité des élèves pour qui l'agrément du dessin constitue un des principaux critères de choix. (...) N'oublions pas cependant que les enfants d'aujourd'hui sont très friands de bandes dessinées et de dessins animés. On peut penser que ce contact répété avec un comique très visuel a modelé leur sensibilité et leur regard d'une certaine manière, et les rend donc plus exigeants sur le plan plastique. (1994, p.60)

Les enfants semblent alors plus séduits par le plaisir visuel qu'offre l'image, ce qui pousse les auteurs de jeunesse à privilégier en particulier certains rouages de l'humour pour satisfaire ces destinataires exigeants que sont les jeunes. Renée Léon ajoute : « ainsi le comique de situation et celui de répétition sont-ils répandus dans les livres pour enfants parce que très facilement repérables » (1994, p.61).

2.4 – Les hypothèses

Comme nous l'avons souligné précédemment dans l'introduction, nous pouvons gager qu'il existe une diversité de réactions à l'humour au sein d'une même classe, selon les individus. Même si les élèves ont le même âge et se trouvent à peu près au même stade de développement, il est tout à fait possible que tous les enfants ne rient pas des mêmes choses et qu'il existe des écarts notables. Certains seront peut-être plus en retrait tandis que d'autres seront véritablement amusés face à une situation comique ou humoristique.

Tout d'abord, nous pouvons supposer qu'il ressortira une différence entre les filles et les garçons. Dans son article *The benefits of laughing while we learn* Michael G Lovorn explique à la page 4 qu'à cet âge, les garçons tendent à affirmer leur comportement avec un rire plus fort et plus soutenu, tandis que les filles ont tendance à réduire la visibilité de leurs rires ou de leurs démonstrations d'humour (McGhee et Chapman 1980).

D'autre part, il est possible d'envisager des différences de réaction liées au niveau en lecture et de faire l'hypothèse que les compétences de lecteur sont utiles pour saisir ou non une situation comique. Les bons lecteurs seront peut-être plus aptes à déceler l'humour ou le comique d'un texte, tandis que les petits lecteurs, gênés et accaparés par l'effort que demande le décodage, préféreront l'humour d'un film ou d'un dessin animé. Une identification des mots qui n'est pas encore automatisée gêne fortement la compréhension et fait peut-être que l'élève ne peut pas libérer son attention et se rendre disponible pour la saisie de l'humour et de l'incongruité. Autrement dit, je fais l'hypothèse que les compétences fragiles d'un élève qui ne parvient pas à s'affranchir du décodage mot à mot l'empêche d'avoir un traitement plus global de l'information face à un texte humoristique.

La culture personnelle et les compétences référentielles seront sans doute aussi à prendre en compte pour expliquer les différentes réactions face à l'humour et au comique. Même pour des contenus très simples proposés à des élèves de cycle 2, certains savoirs sur le monde et la vie s'avèrent indispensables pour percevoir l'humour qui repose souvent sur une connivence et des références communes. Nous pouvons également gager que des caractéristiques de personnalité entreront en compte. Il s'agira par exemple d'étudier si des élèves de nature plus réservée, plus en retrait rient autant que des élèves plus communicatifs et extravertis. D'autres seront peut-être également bloqués par des réactions réalistes qui les empêcheront d'adhérer et de rire à ce qu'ils lisent ou ce qu'ils voient. Enfin, d'après ce que nous venons de voir avec Renée Léon, il semblerait que les élèves de cet âge, habitués à un contenu très visuel et stimulant, rient plus

aisément d'une image animée que d'un texte et c'est ce que cette étude va nous permettre de vérifier plus en détail.

3. PARTIE EMPIRIQUE

3.1 – Le contexte de l'expérimentation

a) Le type de recherche

Pour apporter des éléments de réponse à ma problématique, j'ai choisi de procéder à une recherche expérimentale. L'objectif de ma recherche étant de repérer si les sujets de la classe rient des mêmes choses et sinon, ce qui explique cette différence, j'ai choisi de confectionner un portrait de la réaction au comique des élèves, une typologie des réactions. Mon but est ainsi de percevoir les moments où les enfants rient et les moments où ils ne rient pas mais surtout d'identifier les différences de réaction par rapport aux supports. Je vais ainsi pouvoir constater qu'ils rient tous des mêmes choses ou bien qu'il y a des écarts et des causes à ces écarts.

b) Les participants à l'étude

Le lieu de l'expérimentation est une école primaire publique située à Six-Fours-les plages. La classe de CE1 participant à notre recherche comporte 28 élèves. Ces derniers, nés en 2014, ont entre 7 et 8 ans. Cette école ne rencontre pas de difficultés sociales particulières et le niveau de la classe est bon.

Ce n'est pas la totalité des élèves qui participe à l'étude. J'ai fait le choix de sélectionner en amont un échantillon composé de 12 élèves, 6 filles et 6 garçons, qui appartiennent aux milieux socioculturels moyen et favorisé. J'ai choisi des élèves avec des profils très différents. En effet, c'est cette diversité qui va m'amener à valider ou non les hypothèses citées plus haut. J'ai veillé tout d'abord à sélectionner aussi bien des filles que des garçons ce qui va me permettre de vérifier si le sexe de l'élève a une influence sur sa réaction à l'humour ou non. J'ai également pris soin de choisir des élèves avancés en lecture, très bons lecteurs et des élèves plus en difficulté sur le décodage, ce qui va m'amener à voir si les compétences de lecteur sont utiles pour saisir le comique qu'il soit lu ou regardé. Enfin, j'ai aussi retenu des élèves très différents dans leur personnalité : certains sont très actifs en classe, plutôt sûrs d'eux, tandis que d'autres sont ce qu'on pourrait nommer des petits parleurs, plus réservés et moins participatifs.

c) Les supports de l'expérimentation

Dans le but d'observer comment la diversité des élèves est confrontée au rire, j'ai sélectionné deux supports qui ont été créés avec l'intention d'induire des réactions d'humour chez les adultes et les enfants. Les élèves n'étant qu'en cycle 2, je devais privilégier des situations comiques ou humoristiques accessibles et familières à l'univers enfantin.

Le premier support que j'ai choisi est un extrait du film muet *Le Cirque* réalisé par Charlie Chaplin en 1928. Le passage retenu est l'épisode de la cage du lion. Dans cet extrait, Charlot se réfugie sans le vouloir dans la cage des fauves dans laquelle un lion est paisiblement endormi. Alors qu'il essaye de sortir sans se faire repérer, Charlot s'enferme et les mésaventures se multiplient. Il rencontre un tigre en essayant de fuir par la cage voisine. Un chien passe devant la cage et se met à aboyer ce qui risque d'éveiller le lion. Charlot se bouche les oreilles, le supplie d'arrêter si bien qu'il semble être plus effrayé par ce petit chien que par le fauve. Enfin, une femme (écuyère) qui passe devant la cage s'évanouit en voyant Charlot dans cette situation. Le lion finit par se réveiller. Pour impressionner l'écuyère qui a repris ses esprits, Charlot se rapproche du lion mais, dès que ce dernier ouvre sa gueule, il fuit, totalement effrayé.

Selon les définitions citées plus haut dans la partie théorique, et même si les frontières entre les deux termes semblent assez mouvantes selon les auteurs, cet extrait susceptible d'amuser les élèves, se rapporte plus à du comique qu'à de l'humour. En effet, on ne retrouve pas dans ce passage le côté plus noble, plus profond de l'humour dont parlait Patrick Moran et Bernard Gendrel et derrière lequel se cache une véritable réflexion. Même si l'ensemble de l'œuvre de Chaplin véhicule un message profond, ce court extrait ne nous montre qu'un personnage en décalage avec le monde qui l'entoure. Il a une apparence d'adulte mais se conduit tel un enfant avec des actions répétitives et mécaniques. Ici, il s'agit d'un comique qui met en scène un personnage plutôt bas, maladroit et qui vise avant tout le rire. Nous pouvons même affirmer qu'il s'agit d'un sous-genre du comique : le burlesque primitif composé essentiellement de gags très visuels et qui se rapproche de l'art du clown. On retrouve d'ailleurs les principales catégories du comique dans cet extrait : le comique de gestes, le comique de situation ou encore le comique de caractère. Pour ce qui est du comique de gestes, le physique tout entier de Charlot traduit son émotion : mimiques, grimaces, exagérations... La gestuelle est également amplifiée par le fait qu'il s'agisse de cinéma muet. On retrouve aussi le comique de situation qui joue sur la surprise, les retournements et les coïncidences. Le personnage se trouve en effet dans une position ridicule, improbable, saugrenue et pleine de rebondissements. Le comique de caractère est aussi présent avec ce personnage qui cherche à impressionner l'écuyère et à montrer qu'il est courageux alors qu'il est totalement apeuré face à la bête sauvage.

Cet extrait demande des compétences de lecture d'images mais le passage choisi ne comporte pas de difficultés de compréhension particulières. Avec ce support accessible où les éléments comiques sont très facilement repérables, il y a peu de chance que les élèves passent à côté de l'incongruité pertinente. De plus, comme il a été dit plus haut, ce support semble correspondre aux goûts des enfants de cet âge qui apprécient particulièrement l'image drôle de par son immédiateté, son caractère ludique et son côté très visuel.

J'ai ensuite choisi de renouveler l'expérience avec le même échantillon d'élèves mais avec un support différent de celui du film qui va me permettre d'opérer une double comparaison. Le second support que j'ai sélectionné est un extrait de la bande dessinée *Boule et Bill*. Le genre de la bande dessinée n'est pas inconnu de mes élèves puisque nous l'avons travaillé en littérature lors de la période précédente. Ils savent ainsi dans quel ordre lire les bulles et les vignettes. La planche de BD sélectionnée est accessible et adaptée à l'âge des élèves. Elle se nomme « Sur le chemin de l'école ». Tandis que Boule se rend à l'école, Bill ne cesse de le suivre. Le jeune garçon lui ordonne plusieurs fois de rentrer à la maison sans succès. La dernière vignette correspond à la chute de la planche puisque le lecteur apprend que Boule a informé ses parents, la veille au soir, que son professeur va montrer des os préhistoriques. On comprend alors pourquoi le chien ne cesse de le suivre : il rêve de manger les gros os préhistoriques. Pour saisir l'humour de cette chute inattendue, l'élève doit faire le lien entre l'allusion à ces os préhistoriques et les os que mangent les chiens.

Cette bande dessinée mêle humour verbal (plaisanterie, jeu sur les mots) et humour figuré (illustrations). On y retrouve également du comique : le comique de répétition quand Boule se retourne plusieurs fois vers son chien Bill et lui ordonne de rentrer à la maison immédiatement. Les dessins participent aussi à la construction d'un comique de situation avec ce chien qui ne cesse de suivre son maître. La chute de l'histoire est quant à elle plus humoristique que comique puisque, conformément aux définitions citées plus haut, elle semble susciter davantage le sourire que le rire.

Ce genre qui contient du texte, demande la mobilisation des compétences de décodage mais aussi de lecture d'images puisque dans la bande dessinée, le dessin en dit tout autant que le texte. La BD semble de prime abord moins accessible que le film, moins prompte à déclencher des réactions extrêmes telles que des rires sonores ou des rires aux éclats. En effet, elle nécessite un effort cognitif supérieur et une concentration accrue. L'immédiateté qu'on retrouve dans un extrait de film muet est moins présente avec ce support où l'image est toujours accompagnée de texte.

La double comparaison va ainsi me permettre d'observer si certains élèves sont plus prompts à rire sur certains types de support. Peut-être qu'un élève qui rit volontiers devant Charlot, s'amuse moins à la lecture d'une planche de bande dessinée, ou inversement.

3.2 – Démarche et protocole

Mon expérimentation s'est composée de deux phases réparties sur 4 séances très courtes.

J'ai consacré la première semaine d'expérimentation au support n°1 : l'extrait du film de Chaplin.

Pour cela, j'avais prévu un entretien individuel avec chaque élève de l'échantillon. En effet, mes élèves étant encore jeunes, je pense qu'il est plus facile d'être seule avec eux pour relever les informations qui me sont nécessaires. De plus, je préférais interroger les élèves individuellement car j'étais ainsi sûre qu'ils ne s'influenceraient pas entre eux dans la réaction au comique ou à l'humour.

Voici comment j'ai procédé sur le terrain :

Avant la diffusion de l'extrait, j'expliquais à chaque enfant que je m'intéressais aux choses qui font rire les enfants. Je déclarais par la suite : « Je vais te faire visionner une vidéo. Cette vidéo fait partie d'un film qui raconte l'histoire d'un monsieur très maladroit qui travaille dans un cirque. Ce film est muet (sans parole) et en noir et blanc. ». L'extrait du *Cirque* que je passais aux élèves durait 3 minutes et 25 secondes. Lors du visionnage, je demandais à l'enfant de me faire un signe de la main convenu à l'avance aux moments où la situation le faisait soit sourire, soit rire, soit l'amusait. A chaque fois que l'élève me faisait ce signe de la main, je relevais le timecode et notais « sourire » « rire » ou « amusement » en demandant à l'élève de choisir entre les trois.

Une fois le visionnage terminé, il apparaissait nécessaire de faire appel aux verbalisations de l'enfant et de revenir sur les moments où il avait fait le signe afin de saisir sa compréhension de la situation. J'expliquais alors : « Maintenant, on va reprendre les moments où tu as fait le signe les uns après les autres pour en discuter ensemble. » Je le questionnais grâce à l'interrogation ouverte : « Qu'est-ce qui te fait rire ici et pourquoi ? » Cet entretien permettait un retour au cours duquel l'élève expliquait, justifiait et précisait ce qui l'amusait ou non. Il me permettait d'avoir des explications sur son sentiment de drôlerie.

Toutefois, il existe une limite à notre dispositif : les verbalisations de l'élève prenaient place a posteriori de la réaction affective et instantanée (sourire, rire, amusement, expression du

visage...). L'entretien avec l'enfant était censé nous renseigner sur ses impressions immédiates ressenties dans l'instant du visionnage de la vidéo, alors qu'il n'arrivait qu'après coup. Malgré ce risque, j'ai trouvé ce mode de relevé efficace. Le questionnement se poursuivait ensuite et variait selon les réponses et les commentaires des élèves.

Tous les échanges ont été enregistrés pour me permettre de mieux les analyser ensuite.

Tandis que j'étais en entretien individuel avec les élèves de mon échantillon, le reste de la classe travaillait en autonomie sur des extraits de bandes dessinées. C'est pour cela que j'avais prévu des séances courtes de 15-20 minutes qui me permettaient de faire passer environ 2 ou 3 élèves en entretien.

La deuxième semaine de mon expérimentation a été consacrée au support n°2 : la planche de bande dessinée de *Boule et Bill*. Les mêmes élèves ont été conviés à venir à nouveau s'entretenir individuellement avec moi. Les enfants possédaient le temps dont ils avaient besoin pour lire en autonomie la page de bande dessinée que je leur proposais. Pendant la lecture je m'appliquais à observer les réactions des élèves : leurs expressions, leurs mimiques, leurs commentaires spontanés qui montraient leur appréciation ou leur non appréciation. A l'issue de la lecture, j'ouvrais ensuite l'entretien à partir de deux questions de départ : « as-tu trouvé ça drôle ? » et « qu'est-ce qui est drôle ? et pourquoi ». L'objectif de l'entretien était à nouveau de faire préciser à l'enfant ce qu'il ressentait à la lecture de cette planche et de vérifier s'il avait compris, s'il percevait l'humour, le comique et l'incongruité pertinente de l'extrait. Comme lors de la première expérience, l'entretien a été enregistré pour des raisons organisationnelles.

Les résultats sont présentés dans le chapitre suivant.

4. PARTIE EXPERIMENTALE

4.1 Des difficultés à rire ?

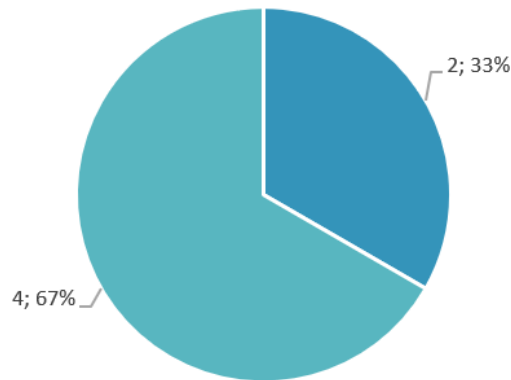
a) Des garçons qui rient moins

Intéressons-nous tout d'abord à l'hypothèse qui affirmait qu'il pouvait peut-être exister, à cet âge, une différence de réaction au comique et à l'humour entre les filles et les garçons. C'est en effet ce qu'a confirmé cette expérimentation.

Lors du visionnage de la vidéo, certains élèves n'ont jamais fait le signe convenu à l'avance pour signaler leur rire ou leur sourire. Rien sur leur visage ne laissait transparaître de l'amusement. A la question « As-tu trouvé cette vidéo drôle ? », ils ont répondu « non ».

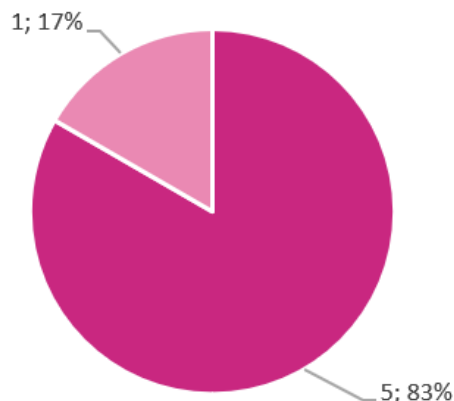
Voici des diagrammes circulaires qui illustrent la présence du signe chez les garçons puis chez les filles :

Présence du signe chez les garçons



■ Garçons ayant fait le signe au moins une fois ■ Garçons n'ayant pas fait le signe

Présence du signe chez les filles



■ Filles ayant fait le signe au moins une fois ■ Filles n'ayant pas fait le signe

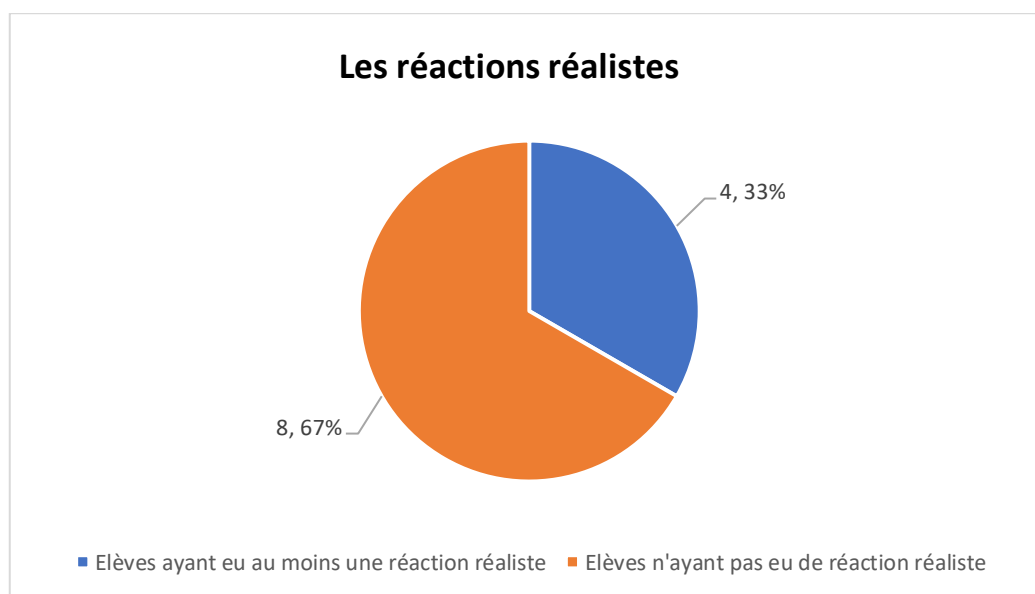
Constat : Sur les six garçons interrogés, quatre n'ont pas fait le signe pendant qu'ils visionnaient la vidéo, soit 67 % des garçons. Pour ce qui est des filles, les résultats sont tout à fait différents puisque sur les six interrogées, seulement une seule n'a pas fait le signe tandis que 83 % l'ont fait au moins une fois.

Ces chiffres révèlent alors que dans notre échantillon, les filles semblent rire et sourire plus facilement que les garçons. Le sexe féminin produit plus de jugements positifs tandis que le sexe masculin davantage de jugements négatifs. Les filles se sont montrées particulièrement rieuses et cela s'est traduit par de nombreuses expressions du visage, réactions spontanées et mimiques qui ont révélé l'efficacité du message humoristique. Toutefois, ce constat va à

l'entente de ce qu'a pu remarquer Françoise Bariaud au chapitre 11 de son œuvre *La Genèse de l'humour chez l'enfant* quand elle déclare après son expérimentation : « On soulignera aussi qu'à 7 et 11 ans les garçons rient et sourient nettement plus que les filles. » (p.205). C'est également ce que souligne Mc Ghee en 1979 en expliquant qu'il existe une différence certaine entre les deux sexes dans la réaction à l'humour et que, d'une façon générale, les filles ont tendance à tempérer leurs élans et leurs réactions, tandis que les garçons les expriment plus librement. Françoise Bariaud remarque cependant une exception à son constat sur les filles et les garçons quand son expérimentation sur les élèves de 9 ans lui révèle l'inverse de ce qu'elle a pu constater jusqu'alors avec des filles qui rient et sourient plus que les garçons face au contenu humoristique : « la différence qu'on observait entre les sexes apparaît inversée (...) il nous est impossible de dire si ce comportement des 9 ans tient au hasard (la présence de filles particulièrement rieuses) » (p.205). Comme Françoise Bariaud, il nous est difficile de dire si notre échantillon, composé de seulement douze élèves, représente une exception dans la règle qui veut que les « garçons rient et sourient nettement plus que les filles ». Il faudrait pour en être sûr renouveler l'expérience sur un grand nombre d'élèves.

b) Le cas des réactions réalistes

Durant cette expérimentation et plus particulièrement lors de la diffusion de l'extrait de vidéo, j'ai pu observer un type de réponses particulier : les réactions réalistes. Elles apparaissent chez des enfants qui perçoivent les situations qui devraient être drôles mais qui n'en sont pas satisfaits à cause de leur manque de réalisme.



Constat : Lors du visionnage de la vidéo, quatre sujets sur les douze interrogés ont fait un commentaire réaliste au moins une fois, soit 33% des élèves.

Pour Inès, élève de l'échantillon, le passage du film où le chien saute sur la jambe de Charlot à travers la cage semble peu réaliste :

Inès : « Comment il fait le chien ? Normalement un chien ne saute pas aussi haut »

Enseignante : « Tu penses que c'est possible ? »

Inès : « Non c'est impossible que le chien l'atteigne dans la vraie vie »

Enseignante : « Est-ce tu trouves ça drôle ? »

Inès : « Un peu... mais ça ne se peut pas donc non »

Par ailleurs, le moment lors duquel Charlot effrayé grimpe rapidement le long d'un piquet très haut a également fait réagir certains enfants. Voici un exemple de verbatim que j'ai pu relever :

Maëline : « Comment il a fait pour grimper là-haut ! Ce n'est pas possible du tout ! »

Enseignante : « Est-ce que tu trouves ça drôle ? »

Maëline : « Non, c'est faux »

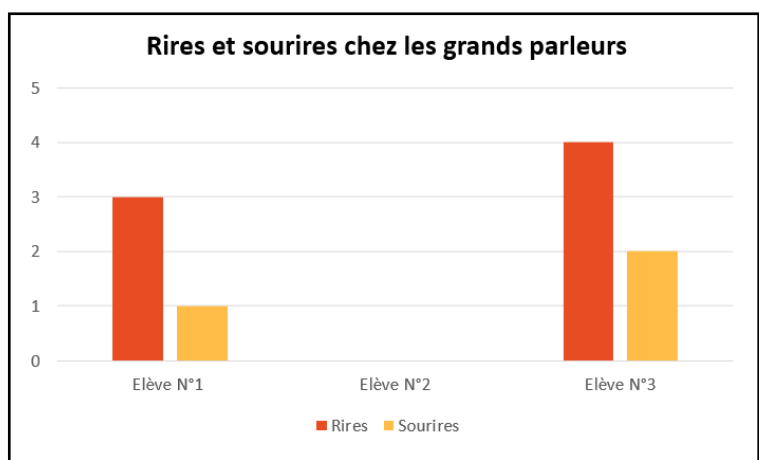
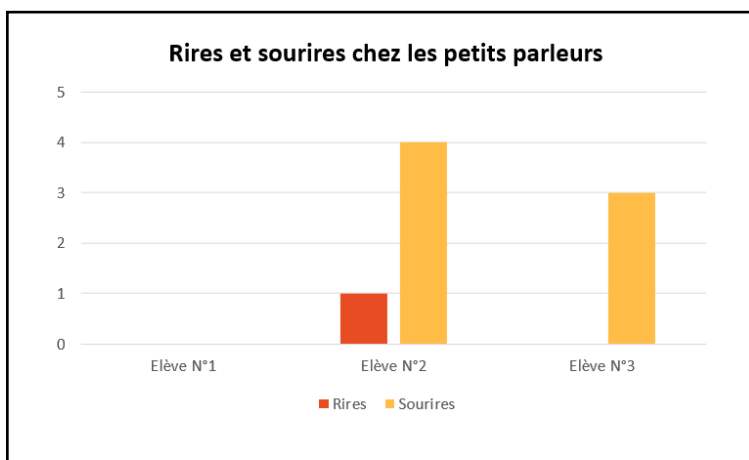
Les deux passages évoqués dans les verbatims (passage du chien et du piquet) font partie des moments de la vidéo qui ont le plus fait rire et sourire les élèves de l'échantillon. Pourtant, ces deux enfants se réfèrent à leur logique habituelle et ne parviennent pas à s'en détacher. Elles ne perçoivent pas la situation comme drôle car elle n'est pas réaliste, que selon elles, elle ne peut pas arriver dans la réalité. Puisque ce n'est pas possible, que c'est faux, que ça ne se peut pas, elles semblent ne pas vouloir se laisser berner et se laisser aller au plaisir de l'exagération. La réaction au comique est entravée par la raison et une certaine exigence qui prend le dessus sur la fantaisie.

Ces exemples tirés des entretiens individuels rejoignent les analyses que Françoise Bariaud a conduites en 1983 sur des enfants de 7 à 11 ans. Celles-ci mettent en avant le cas d'élèves qui ne parviennent pas à aller au-delà de la conformité au réel, de ce qu'ils connaissent de la réalité et qui, même s'ils perçoivent très bien l'incongruité, donnent des réponses telles que « c'est pas drôle » ou « ça ne se peut pas ». Dans le cas de notre étude, l'impression d'invraisemblable est sans doute renforcée par le type d'humour de Charlie Chaplin, toujours dans la démesure. Comme le déclare Françoise Bariaud à la page 131 de son œuvre : « Certaines techniques de l'humour (comme l'exagération) contribuent sans doute à renforcer le sentiment fictif ».

c) Les caractéristiques de personnalité

Intéressons-nous à présent à l'hypothèse qui affirmait qu'une différence de réaction au comique et à l'humour apparaîtrait peut-être entre des élèves de nature plutôt réservée et des élèves grands parleurs, plus communicatifs dans le contexte de la classe et de l'école. Pour répondre à cette interrogation, l'expérimentation a permis de comparer les réactions de trois petits parleurs plutôt discrets en classe avec celles de trois élèves très actifs.

Les diagrammes bâtons suivants présentent le nombre de rires et de sourires chez les deux groupes d'élèves lors du visionnage de l'extrait de film :



Constat : On remarque tout d'abord dans chacun des deux groupes un élève qui n'a pas du tout fait le signe pour signaler son rire et son sourire durant le visionnage de l'extrait. Pour ce qui est des petits parleurs l'élève N°2 a fait cinq signes en tout : un pour signaler son rire et quatre associés à un sourire. L'élève N°3 n'a fait que trois signes tous apparentés à un sourire.

Chez les grands parleurs l'élève N°1 a fait quatre signes : trois pour signaler son rire et un pour son sourire. L'élève N°3 a fait le geste six fois avec quatre rires et deux sourires.

Nous pouvons ainsi constater une présence plus importante du rire chez nos trois grands parleurs qui cumulent au total sept signes associés à ce dernier tandis que nous notons uniquement un rire chez les petits parleurs, pour qui le sourire est davantage présent. Les chiffres laissent alors entendre que les élèves les plus réservés de notre échantillon ont tendance à modérer leurs réactions par rapport aux grands parleurs qui laissent plus facilement échapper leur rire. Si Françoise Bariaud explique avoir pris une orientation dans son travail qui l'oblige à laisser de côté des éléments de la psychologie de l'humour comme les traits de personnalité,

nos résultats rejoignent les analyses de plusieurs auteurs. H. J. Eysenck dans son article *The appreciation of humour : an experimental and theoretical study* évoque des « facteurs de personnalité » qui peuvent dans une certaine mesure déterminer les réactions des sujets (1942, p.296). Il parle notamment de la timidité (« social shyness »), des personnes plus introverties et conclue : « Il semble certain que les traits de tempérament influencent l’appréciation des blagues, tout comme il a été démontré qu’elles influencent l’appréciation de poèmes, d’images etc. » (1942, p.302). De même, Willibald Ruch qui s’intéresse aux diverses études qui ont été menées sur l’humour et les caractéristiques de personnalité déclare dans son œuvre *The Sense of Humor : Explorations of a Personality Characteristic* : « il existe des preuves considérables que les extravertis ont tendance à rire et à apprécier l’humour plus que les introvertis en général » (1988, p.55). Les résultats sur notre échantillon confirment ainsi les propos de ces chercheurs sur le fait que les traits de personnalité ont une influence sur les réactions d’humour qui seront plus ou moins affirmées et extériorisées.

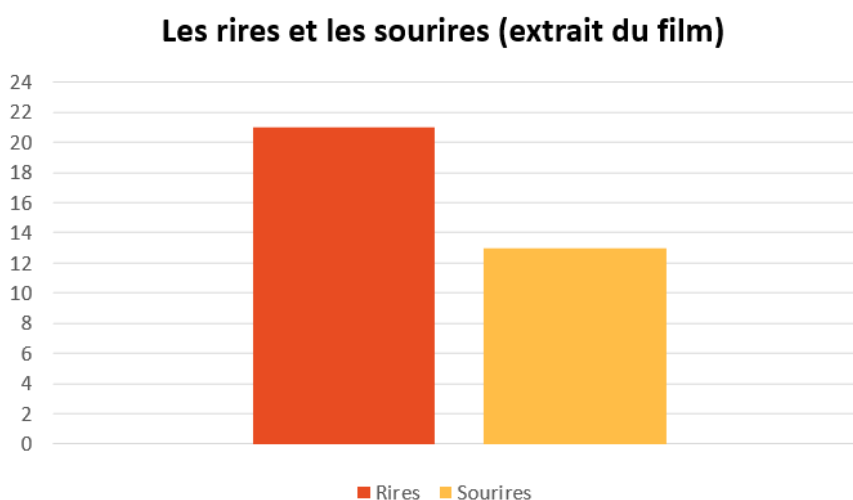
4.2 Un attrait pour l’humour et le comique visuel

a) Le plaisir de l’image animée

a.1 Un extrait de film qui les a davantage fait rire

Durant mon expérimentation j’ai pu remarquer que, d’une manière générale, les élèves riaient davantage pendant le visionnage de l’extrait du film de Chaplin que lors de la lecture de la bande dessinée.

Voici quelques chiffres pour appuyer mon propos :



Constat : Parmi les signes que faisaient les élèves pour signaler leur sourire ou leur rire lors du visionnage de l'extrait de film, 21 ont été associés à un rire et 13 à un sourire.



Constat : Lors de la lecture de la bande dessinée, nous avons pu noter 2 rires et 10 sourires.

Pour ce qui est de notre échantillon, la BD paraît plus se prêter aux sourires tandis que l'extrait de film provoque davantage le rire. Ces constats rejoignent ce que déclare le professeur de littérature Jean-Marc Moura dans son ouvrage *Le sens littéraire de l'humour*. Alors qu'il s'intéresse au média que représente le texte pour l'humour il explique qu'il n'est pas le moyen le plus efficace pour déclencher le rire : « le lecteur ne rit qu'en hésitant, en nuanciant, en réfléchissant, si bien que la complexité du sourire l'emporte chez lui sur l'éclat du raccourci hilare. » (2010, p.5). Il nous invite également à nous questionner :

« Combien de textes (...) m'ont fait rire aux éclats ? (...) Sans être d'un naturel morose, il m'apparaît que cela m'est arrivé très peu souvent et que je suis loin d'être un cas isolé. En réalité, le texte (...) fait moins rire que sourire, ce qui n'est pas une simple nuance, mais le signe d'une différence dans la nature même de l'hilarité provoquée par le texte ». (2010, p.4)

Nos résultats confirment ainsi les conclusions de l'auteur. Les élèves rient plus facilement devant un support audiovisuel que face à un support contenant du texte tel que la bande dessinée. Certains d'entre eux n'ont d'ailleurs ni ri, ni souri à sa lecture mais ont tout de même répondu « oui » à la question « As-tu trouvé cette planche de bande dessinée drôle ? ». Autrement dit, ils ont trouvé cela amusant, ont réussi à rendre compte de ce qui était drôle mais ne l'ont traduit par aucune mimique ou expression extérieure. Le texte, l'effort, la concentration

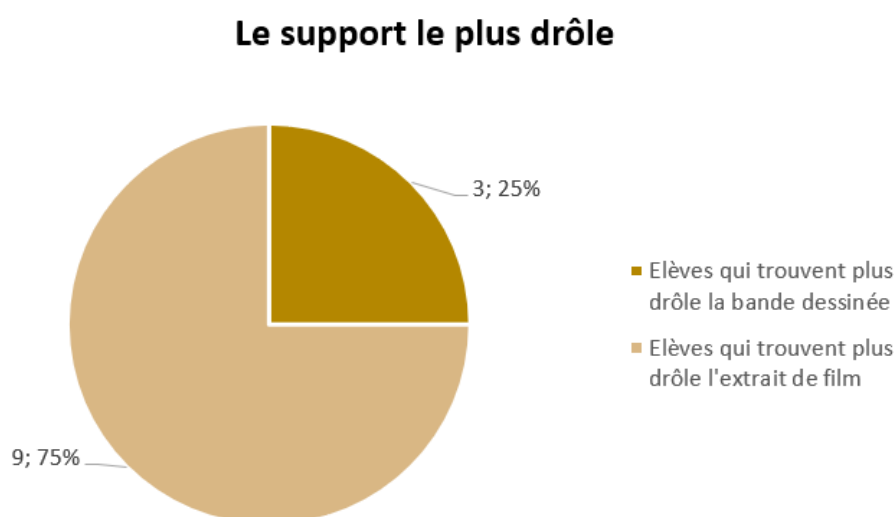
et la réflexion que demande la part de lecture deviennent des obstacles au rire franc et sonore et laissent place à un sourire parfois discret.

a.2 Une préférence pour l'extrait de Chaplin

De plus, les élèves n'ont pas simplement davantage ri devant l'extrait de film. L'étude a également révélé que ce dernier a été jugé après-coup plus drôle par les élèves de notre échantillon que la bande dessinée. L'image animée, le contenu audio-visuel semblent alors être plus ressorts de comique et d'humour, qu'une image inanimée.

A la fin de l'expérimentation, une ultime question a été posée aux élèves : « Qu'as-tu trouvé le plus drôle ? L'extrait du film de Charlie Chaplin ou la bande dessinée Boule et Bill ? »

Le diagramme circulaire ci-dessous présente les réponses données par les douze élèves de l'échantillon :



Constat : 75% des élèves de l'échantillon trouvent que le film de Chaplin est plus drôle que la bande dessinée, contre seulement 25% qui pensent l'inverse.

Ces chiffres rejoignent les analyses de Renée Léon dans *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi ? Comment ?* Cette dernière constate en effet que la première chose qui fait rire les enfants est l'image « très nettement et très majoritairement » (p.58, 2014). Elle explique que les enfants, habitués aux dessins animés, sont naturellement attirés par des éléments très visuels et qu'ils sont donc « plus exigeants sur le plan plastique » (p.60, 2014). Cela conforte notre analyse. Dans la bande dessinée, l'image est également présente mais la vidéo offre une sorte d'immédiateté encore plus vivante et donc encore plus plaisante. Cet attrait pour le mouvement et l'animation est également constaté par Françoise Bariaud. Alors qu'elle propose aux élèves

de son échantillon différents types de dessins elle remarque que « le caractère statique de la scène représentée a été mentionné à l'appui de jugements négatifs » (p.186, 1983). Elle conclue : « Ces réponses montrent, une fois de plus, l'importance du mouvement dans l'effet comique auquel est sensible l'enfant » (P.186, 1983). Le film de Charlie Chaplin composé essentiellement de gags visuels et basé sur la gestuelle d'un personnage maladroit, a donc été perçu comme plus drôle que la bande dessinée qui mêle texte et image. Ainsi, notre analyse confirme les conclusions de ces auteures sur le fait que plus le support est animé et vivant, plus son humour semble prompt à faire rire les élèves. Ce constat nous fait dire que pour s'adapter aux enfants de cet âge, l'enseignant peut dans un premier temps proposer des supports très animés qui s'appuient sur la gestuelle et sur des éléments visuels. Puis, au cours de l'année, il peut avoir l'ambition de faire passer ses élèves de ce stade de sensibilité très visuel à un humour moins immédiat et qui passe de plus en plus par l'intermédiaire du texte. La bande dessinée semble être pour cela un bon intermédiaire dans la progression puisqu'elle mêle le plaisir de l'image et la présence du texte dans les bulles.

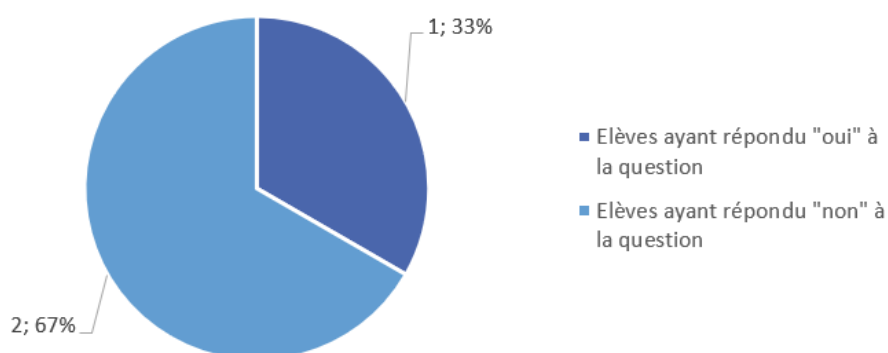
a.3 Le cas des petits lecteurs

Nous venons de voir que les élèves de notre échantillon ont davantage ri et trouvé drôle l'extrait de vidéo. Ce que nous avons remarqué précédemment pour l'ensemble de l'échantillon est encore plus marqué chez les petits lecteurs et c'est ce que nous allons voir à présent.

La problématique de l'étude nous avait amenés à nous demander quelle était l'influence des compétences de lecteur pour comprendre l'humour. Nous avons supposé que ces dernières jouaient un rôle décisif et pouvaient, dans une même classe, avec des élèves du même âge, creuser l'écart entre les lecteurs et les faibles lecteurs. Ces derniers, accaparés par l'identification des mots (décodage) et qui ne lisent pas encore avec fluidité ont donc sans doute des difficultés à libérer leur attention pour saisir ce qui est drôle. C'est le choix de trois élèves faibles lecteurs et de trois élèves très bons lecteurs dans mon échantillon qui m'a permis de confirmer mon hypothèse avec la planche de bande dessinée.

Le diagramme circulaire suivant présente les réponses des faibles lecteurs à la question « As-tu trouvé cette planche de bande dessinée drôle ? » :

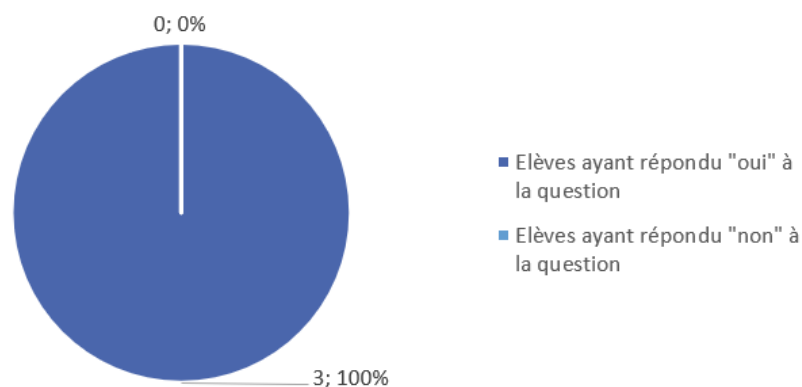
Réponse à la question post-lecture chez les petits lecteurs



Constat : Parmi les trois faibles lecteurs de l'échantillon, deux ont donné une réponse négative, soit 67%, tandis qu'un seul des élèves a répondu « oui ». Ce dernier n'est cependant pas parvenu à m'expliquer lors de l'entretien ce qu'il trouvait drôle.

Le diagramme circulaire suivant présente les réponses des très bons lecteurs à la question « As-tu trouvé cette planche de bande dessinée drôle ? » :

Réponse à la question post-lecture chez les très bons lecteurs

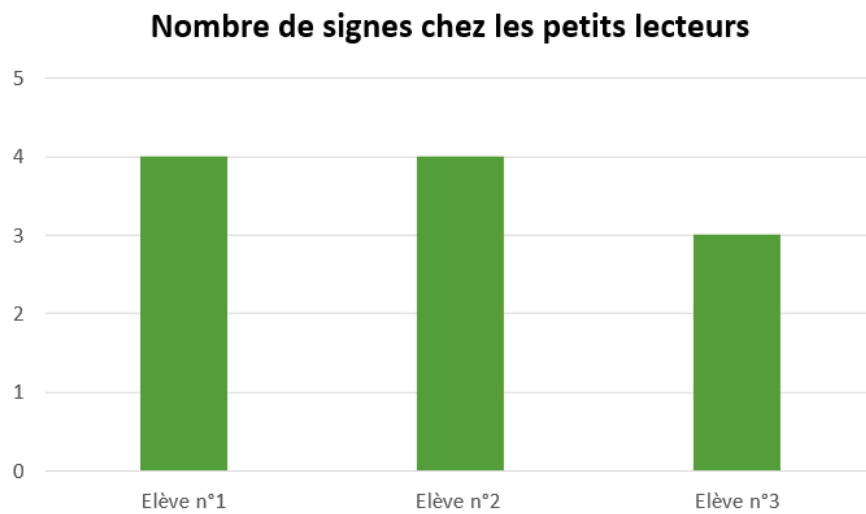


Constat : Les trois bons lecteurs ont répondu de façon affirmative.

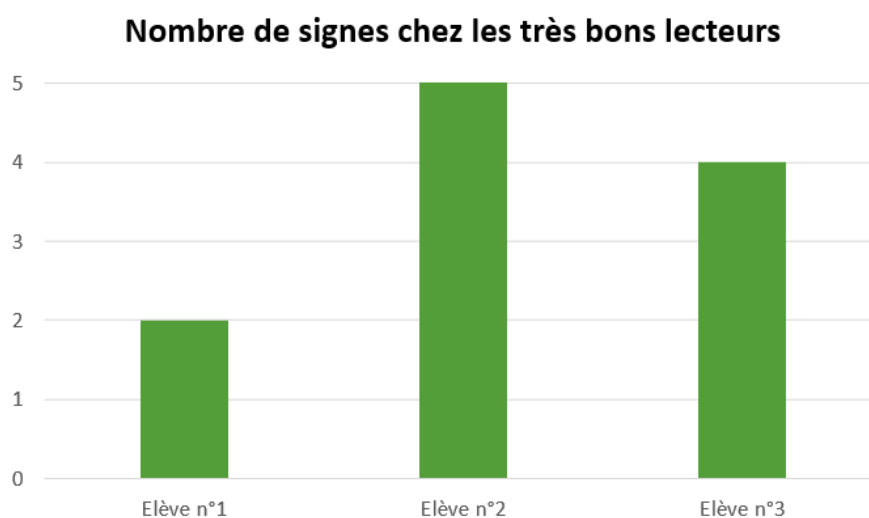
Ainsi, d'après ces chiffres, les bons lecteurs de notre échantillon trouvent la bande dessinée plus drôle que les petits lecteurs.

Toutefois, cette différence que nous avons pu remarquer entre ces deux groupes d'élèves avec le support de la bande dessinée, n'est pas apparue avec l'extrait du film de Charlie Chaplin.

C'est ce dont témoignent les deux diagrammes bâtons suivants qui exposent le nombre de signes réalisés par les élèves durant le visionnage de la vidéo :



Constat : Les trois élèves faibles lecteurs ont réagi à la vidéo comique en faisant chacun plusieurs fois le geste convenu à l'avance pour signaler leur rire ou leur sourire. A la question « As-tu trouvé cette vidéo drôle ? », ils ont tous les trois répondu « oui ».



Constat : Les très bons lecteurs ont fait le signe à plusieurs reprises. A la question « As-tu trouvé cette vidéo drôle ils ont également tous les trois répondu « oui ».

Ainsi, de faibles lecteurs, tout à fait capables de produire des réactions d'humour devant un extrait de film, se retrouvent gênés par leur décodage fragile devant la bande dessinée et ses bulles. Ces derniers rient et sourient aisément devant le comique visuel et gestuel de la vidéo, qui ne demande pas de compétences de lecture. On note d'ailleurs que leur groupe produit autant de signes que celui des très bons lecteurs avec un total de onze signes pour chacun des

groupes. Cependant, le décalage apparaît quand l'humour est véhiculé par le moyen du texte. Il devient un obstacle à la saisie du comique et de l'humour. Pour les faibles lecteurs de notre échantillon, l'intermédiaire qu'est le texte s'avère alors être moins efficace que la vidéo.

Ce que déclare Jean Marc Moura à propos de la difficulté et l'obstacle que représente le texte est encore plus pertinent chez des élèves pour qui la lecture est encore fragile. Il explique à propos du lecteur :

Il découvre un écrit d'une certaine longueur quand on rit davantage dans une situation de communication orale, où la parole est brève et s'accompagne de signaux corporels comiques (...) Il se trouve dans une position de distance par rapport à la page qu'il découvre quand le rire manifeste fréquemment la proximité du rieur avec celui qui le fait rire. (2010, p.4)

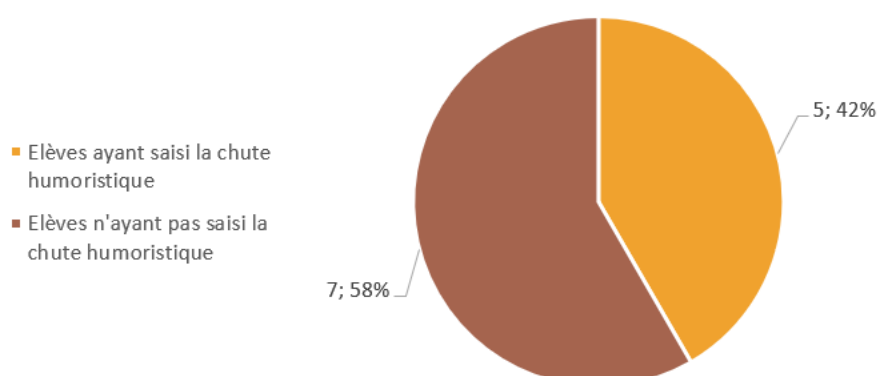
Cet obstacle à la compréhension de l'humour qu'est la lecture et la distance entre le texte et le lecteur est d'autant plus manifeste chez les petits lecteurs.

b) Le poids des illustrations face au texte

Intéressons-nous à présent uniquement au support qu'est la bande dessinée et à ce qui a fait rire dans celle-ci. L'étude a démontré que les élèves de notre échantillon s'amuse davantage des illustrations que du texte contenu dans les bulles de bande dessinée.

Tout d'abord, comme le montre le diagramme circulaire suivant, un grand nombre d'élèves n'a pas saisi la chute humoristique de la planche :

Compréhension de la chute de la planche

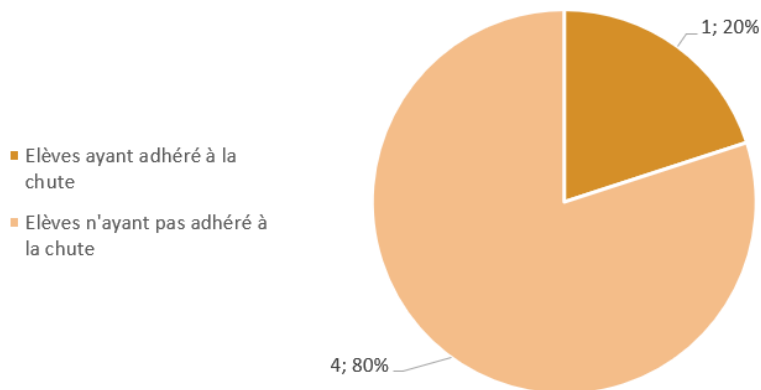


Constat : Sur les douze élèves interrogés, sept n'ont pas compris la chute humoristique de la planche de bande dessinée, soit 58 %, tandis que cinq élèves l'ont bien saisie.

La chute ne peut être saisie que par la lecture et passe par la compréhension du jeu sur le mot « os » qui renvoie à la fois aux os préhistoriques et aux os qui sont mangés et rongés par les chiens. Pour un adulte qui lirait la planche de bande dessinée c'est dans cette chute que réside principalement l'humour et la clef de l'amusement. Toutefois, les chiffres de l'expérimentation révèlent que plus de la moitié des élèves n'a pas compris la chute finale de la planche et ainsi la raison pour laquelle Bill ne cesse de suivre Boule : il espère pouvoir ronger les grands os préhistoriques présentés lors de la leçon d'histoire du professeur. Cependant, les élèves interrogés ont été amusés par d'autres éléments qui les ont fait sourire voire rire et qu'on pourrait qualifier d'éléments secondaires. Les entretiens révèlent en effet que ce sont les illustrations, qui traduisent les expressions des personnages, qui ont principalement été ressorts de drôlerie. Certains ont apprécié la vision d'un Boule très mécontent qui ne cesse de crier sur son chien grâce à des bulles écrites en gras et des points d'exclamation. D'autres ont souri en voyant un Bill joyeux qui ne prête pas attention aux avertissements de son maître. Ce constat rappelle fortement celui de Françoise Bariaud qui explique dans son ouvrage que l'humour chez l'enfant n'obéit pas à la même hiérarchisation que chez l'adulte (p.93 à 129, 1983). Pour l'adulte, la compréhension de la chute est essentielle, les illustrations, elles, participent au comique mais restent secondaires. D'ailleurs certains détails pointés par l'enfant n'auraient peut-être jamais été relevés par un adulte. Pour l'enfant, c'est dans les illustrations, dans l'humour et le comique figuré, que résident principalement le cœur et la source de l'amusement et il semble en tirer tout autant de plaisir même s'il n'a pas saisi la chute qui s'impose. Ce plaisir que prend l'enfant malgré l'incompréhension de l'élément principal a également été confirmé par Martha Wolfenstein dans le *Développement du sens de l'humour chez l'enfant* (2008) qui a expliqué que « dans son interprétation de la plaisanterie, l'enfant s'oblige (...) à faire face à sa propre amputation » (p.130, 2008).

De plus, les chiffres révèlent un autre cas de figure intéressant : la chute peut être comprise mais ne pas amuser l'élève. Voici ce qu'on constate parmi les cinq enfants ayant compris la chute :

Adhésion à la chute de la planche



Constat : Sur les cinq élèves ayant saisi la chute humoristique, seulement un élève a montré une appréciation et une adhésion à celle-ci par le rire. Les quatre autres ne l'ont pas jugée amusante.

Pour appuyer mon propos, voici un extrait de verbatim avec l'un d'eux :

Enseignante : « As-tu compris pourquoi Bill ne cesse de suivre Boule ? »

Axel : « Oui, il veut ronger les os préhistoriques très grands que le professeur d'histoire va amener à ses élèves. Ils sont plus gros que ce qu'il a d'habitude. »

Enseignante : « Trouves-tu cela drôle ? »

Axel : « Non ».

Ainsi, même parfaitement comprise la chute était rarement suivie d'une adhésion. Cela vient confirmer les analyses de Françoise Bariaud qui affirme que la compréhension n'est pas toujours suivie d'une appréciation ou de ce qu'elle nomme « une adhésion affective » (p.165 à 205, 1983). C'est ce qu'explique René Zazzo dans la préface en déclarant : « Il ne suffit pas de résoudre, de trouver pour trouver drôle. Il ne faut pas seulement saisir intellectuellement le jeu de l'humoriste, il faut aussi entrer dans son jeu » (p.11, 1983). La chute qui ne semblait pas faire écho aux élèves n'a donc, à une exception près, jamais été évaluée comme drôle contrairement aux illustrations presque toujours citées par les enfants. Ce constat rejoint ce que déclare Renée Léon : « L'humour de l'image est le plus immédiat. Il est accessible aux enfants bien avant le temps de la lecture. » (2004, p.59).

Conclusion et Discussion

Lors de cette étude j'ai choisi de m'intéresser à un sujet peu traité dans le premier degré : l'enseignement de l'humour et du comique. Pour préparer les élèves à les rencontrer dans le secondaire, il est souhaitable d'en faire un objet d'enseignement dès l'école primaire grâce à des supports adaptés à l'âge des enfants. Afin de les enseigner efficacement et de proposer des supports adéquats, il est nécessaire que le professeur connaisse les caractéristiques du public à qui il s'adresse : ce qui les fait rire et ce qui ne les fait pas encore rire.

La recherche s'était jusqu'alors concentrée sur les différences de réactions à l'humour et au comique qu'il existait entre les diverses tranches d'âge, ce qui représentait une typologie assez large et peu précise. Toutefois elle ne s'était pas encore attachée à définir s'il apparaissait des différences de perception, de réaction, de sensibilité au comique et à l'humour entre des élèves du même âge. C'est cela qui a été l'objet et l'enjeu de ma recherche.

Lors de l'expérimentation, certaines de mes hypothèses se sont confirmées et des différences notables entre les élèves sont apparues : entre les filles et les garçons, entre les bons lecteurs et les petits lecteurs ou encore entre les élèves réservés et les plus actifs en classe.

Au-delà de ces différences, j'ai pu constater chez mes élèves une attirance majoritaire pour l'humour et le comique visuels, plus immédiats, moins coûteux en concentration, plus prompts à déclencher le rire et l'amusement. J'en ai ainsi conclu que c'est ce type de support figuré, accessible, que le professeur peut privilégier dans un premier temps. Toutefois, l'objectif sera ensuite d'amener les élèves à un stade d'humour supérieur qui fait davantage appel au texte et qui passe moins par l'image. C'est peut-être cet aspect de l'humour et du comique qu'il faut travailler davantage à l'école primaire pour préparer au mieux les élèves, qui baignent depuis leur plus jeune âge dans le contenu audiovisuel, au secondaire et à la littérature.

Pour améliorer ma recherche et la précision de mes résultats, j'aurais aimé effectuer l'expérimentation sur un plus grand nombre d'élèves afin de vérifier si les éléments que je constatais à une petite échelle se retrouvaient dans un échantillon plus large.

Bibliographie

- Moura, J. (2010). *Le sens littéraire de l'humour*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Bariaud, F. (1983). *La Genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Zazzo, R. (1983). Préface. Dans : F. Bariaud, *La Genèse de l'humour chez l'enfant* (pp. 7-12). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Charaudeau, P. (2006). Des Catégories pour l'Humour ? *Questions de communication*, 2(10), 19-41.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7688>
- Bouquet, B. & Riffault, J. (2010). L'humour dans les diverses formes du rire. *Vie sociale*, 2, 13-22.
<https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/vsoc.102.0013>
- Bouguerra, T. (2007). Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147, 365-382.
<https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/ela.147.0365>
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école : pourquoi ? comment ?* Paris : Hachette éducation.
- Bergson, H. (1924). *Le rire. Essai sur la signification du comique* Paris : Editions Alcan.
- Lovorn, M. (2008). Humor in the Home and in the Classroom : The Benefits of Laughing While We Learn. *Journal of Education and Humain Development*, 2(1).
- Banas, John A, Dunbar, Norah , Rodriguez, Dariela and Liu, Shr-Jie(2011). A Review of Humor in Educational Settings : Four Decades of Research. *Communication Education*, 60 : 1, 115 — 144
- Wolfenstein, M. (2008). Développement du sens de l'humour chez l'enfant. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 17, 121 - 139
<https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/lcpp.017.0121>
- Gendrel, B. & Moran, P. (2005 – 2006) Séminaire nommé *L'humour : tentative de définition*
- Eysenck, H. J. (1942). The appreciation of humour : an experimental and theoretical study. *British Journal of Psychology*, 32, 295-309.
- Ruch, W. (Éd.). (1988). *The Sense of Humor : Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin : Mouton de Gruyter.