



**HAL**  
open science

## Une promenade ensoleillée: la place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues

Nicole Décuré

► **To cite this version:**

Nicole Décuré. Une promenade ensoleillée: la place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues. Etudes en didactique des langues, 2015, hUMOUR, 25, pp.37-54. halshs-02952573

**HAL Id: halshs-02952573**

**<https://shs.hal.science/halshs-02952573v1>**

Submitted on 1 Oct 2020

**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.

# Une promenade ensoleillée: la place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues

Nicole DÉCURÉ

Professeure émérite

LAIRDIL, Université Toulouse III

---



© ND

Pour ceux, enseignants et apprenants [...] dont le souci est d'appivoiser une langue étrangère plutôt que de l'enfourner, l'humour fournit un chemin particulièrement ensoleillé, agréable, le long duquel il est encore permis de se promener et qui, finalement, conduit vers l'objectif puisque la promenade fait partie du point d'arrivée (Porcher, 2002: 52).

L'humour, le rire, le plaisir sont devenus dans la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, des éléments incontournables, voire indispensables de la vie en société, non seulement dans les médias, le spectacle, le divertissement mais aussi dans le monde du travail et de l'enseignement. Nous donnerons ici une définition simple de l'humour: une situation qui provoque le rire ou l'amusement par une évaluation cérébrale de cette situation<sup>1</sup> (Wandersee, 1982: 212), que la mise en situation soit intentionnelle ou non. Nous nous intéresserons à l'humour tel que l'on peut l'appréhender à travers ses manifestations, le rire et le sourire, car si l'on peut rire dans une situation qui n'a rien d'humoristique (une chute, le soulagement d'avoir échappé à un danger), l'humour déclenche toujours rire ou sourire.

Dans le domaine des langues (Askildson, 2005: 46), plusieurs facteurs ont contribué à l'arrivée de l'humour.

- *La massification de l'enseignement secondaire.* Celui-ci n'est plus réservé à une élite. En France, la suppression de l'examen d'entrée en sixième ainsi que celle du Certificat d'études, la fin de la scolarité obligatoire repoussée à seize ans, ont amené, au collège d'abord puis au lycée, des publics qui avaient besoin de stimulation et de motivation autres que la simple envie d'apprendre. Il a fallu trouver des moyens de les intéresser. Des phénomènes semblables se sont produits dans toute l'Europe et les pays anglo-saxons.

---

<sup>1</sup> "a situation that stimulates laughter or amusement upon cerebral evaluation of it". *Ma traduction.*

- *L'approche communicative* a exigé de l'élève une attitude plus active. La langue n'est plus simplement objet d'étude, elle devient un outil à s'approprier, une pratique qui crée un lien social dans la classe.
- *L'affect, l'anxiété* ont été identifiés comme des composantes de l'enseignement des langues importantes car elles inhibent la prise de risque jugée nécessaire pour apprivoiser cette inconnue qu'est une langue étrangère (Krashen, 1982; Arnold, 1999; Kristmanson, 2000). L'humour devient alors un moyen privilégié de traiter cette difficulté.
- *Les matériaux pédagogiques* se sont diversifiés. L'image, inanimée et animée, le son, les documents authentiques ont remplacé l'étude et la traduction de textes; en bref, la vie est entrée dans la classe et par conséquent l'humour et le rire.
- *La société des loisirs* a "contaminé" l'enseignement: le jeu et le sérieux tentent de coexister (Galisson, 2002: 124). L'humour est partout présent dans la société et l'école ne peut y échapper si elle ne veut pas paraître comme un lieu d'ennui et de tristesse, déconnecté de la société (Nilsen & Nilsen, 1999: 34). Le 20<sup>ème</sup> siècle marque, à cet égard, un changement par rapport aux siècles précédents pendant lesquels éduquer et amuser étaient antagonistes (Korobkin, 1988: 154; Torok *et al.*, 2004: 14).

Humour et rire ne sont pas entrés dans toutes les classes de la même façon. La classe de langue semble particulièrement bien placée pour cette ouverture de par sa particularité de traiter une discipline, la langue étrangère, à la fois comme un but et un moyen, ce que ne font pas les autres matières sauf les matières artistiques et sportives avec lesquelles les langues ont de nombreux points communs: implication du corps, nécessité d'un entraînement régulier, blocages à surmonter, etc. L'humour est un phénomène social en ceci qu'il a besoin d'une interaction entre les partenaires de la production et de la réception; l'humoriste (la personne productrice d'humour) a besoin d'un public (Robinson & Smith-Lovin, 2001: 123, 128).

Humour et rire ne sont cependant pas interchangeable. L'humour a un côté intellectuel. C'est une intention délibérée d'amuser, de détendre, de faire rire ou sourire, de décrire une situation, d'alléger l'atmosphère, de pointer une absurdité, de briller aussi en montrant la finesse de son esprit. D'ailleurs, l'humour est étroitement associé au langage car il passe beaucoup (mais pas uniquement) par la parole. Le rire est un réflexe involontaire en réponse ou en réaction à une situation ressentie comme drôle: un trait d'humour, bien sûr, mais aussi une situation inattendue (une chute), absurde, incongrue (le pape à vélo, soutane au vent), attendrissante (les premiers pas ou le rire d'un bébé). Dans la classe, humour et rire coexistent mais pas forcément au même moment. Un dessin humoristique va faire sourire (ou non), une erreur va faire rire (mais ce n'est pas de l'humour).

L'humour, le rire, ont-ils pour autant acquis droit de cité, ou plutôt droit de classe? Dans l'abondante littérature sur l'humour dans l'enseignement,

notamment l'enseignement des langues, nombre d'auteur.e.s se sentent obligé.e.s de pointer les dangers de l'humour. Certaines formes d'humour sont déplacées ou inacceptables: plaisanteries sexistes, racistes, religieuses, sexuelles, ethniques, etc.; plaisanteries visant à dénigrer les apprenant.e.s (ironie, sarcasme); en "faire trop": quand l'amusement prend le devant de la scène, l'apprentissage ne se fait plus (Bivens-Tatum, 2008; Lei *et al.*, 2010; Bouguerra, 2007; Sudol, 1981). Enfin, il est souvent pointé qu'il faut savoir éviter l'humour à tout prix qui détourne du but principal qui est l'apprentissage (Stambor, 2006).

Les articles anglo-saxons sur l'humour en classe sont souvent remplis de conseils sous forme de listes d'activités possibles, de plaisanteries (Berwald, 1992; Berk, 1996, 2007; Weaver & Cotrell, 1987; Chiasson, 2002). Afin d'aider les enseignant.e.s à devenir drôles, on leur propose une approche de type catalogue avec de nombreux exemples à l'appui (Berwald, 1992; Bouguerra, 2007; Chiasson, 2002; Shatz & LoSchiavo, 2006, etc.), souvent avec dix "commandements" (par exemple Weaver & Cotrell, 1987). On donne des exemples sur ce qui a bien marché dans ses propres classes en sous-entendant que ce qui fonctionne pour soi fonctionnera pour les autres. On propose même des ateliers ou des manuels de formation à l'utilisation de l'humour en classe (Hurren, 2010). Mais l'humour peut-il dépendre de recettes? Ou s'agit-il de quelque chose d'autre qui aurait à voir avec la personnalité de l'enseignant.e, le contexte, les mystères de la dynamique des groupes?

L'humour dans la classe opère à deux niveaux: la forme et le contenu (Deiter, 1998). La forme, la façon dont nous enseignons, détermine en grande partie la motivation des apprenant.e.s, nécessité absolue pour apprendre. Le contenu, ce que nous enseignons, contribue également à soutenir la motivation. Les deux éléments ne co-existent pas nécessairement: on peut enseigner des choses ennuyeuses avec humour (Stambor, 2006) et ennuyer son public avec un contenu humoristique (par exemple l'analyse de l'humour dans une œuvre littéraire).

L'humour est un outil multi-usages. Sous la forme de matériel pédagogique, il diminue ennui et tension, il détend (c'est l'effet du rire), il motive. C'est ce que Gentilhomme appelle un "lubrifiant didactique" (1990: 86). Pour Porcher (2002), "pédagogiquement, l'humour est lié à la générosité", c'est une "respiration, une sorte de brise". Il doit être spontané pour établir "une connivence, une complicité entre les deux partenaires de l'acte éducatif" (51). C'est "une espèce d'effraction, de surgissement dans la tristesse de la dictature (didactique)" (52).

Il peut constituer un défi à relever: l'humour "étranger" n'est pas toujours facile à comprendre. Il est frustrant, par exemple, pour les étudiant.e.s d'écouter un sketch humoristique avec les rires du public et de ne rien comprendre, d'où, dans le meilleur de cas, une incitation à résoudre ce mystère; les jeux de mots, notamment dans les titres de presse, présentent également une grande difficulté car ils demandent une bonne maîtrise de la langue orale et écrite ainsi que de la culture du pays concerné (Berwald, 1992; Cormanski & Robert, 2002; Martin, 2002; Porcher, 2002; Bouguerra, 2007; Hodson, 2008). "Ne peut jouer avec le

langage que celui qui commence à le posséder” (Martin, 2002: 14). Mais l’humour peut aussi venir des participant.e.s, l’enseignant.e, la plupart du temps, et les étudiant.e.s s’ils/elles pensent pouvoir s’en servir impunément.

## Les effets du rire

Il est difficile de mesurer l’efficacité de l’humour pour l’apprentissage (Porcher, 2002: 52). Certaines études ont cependant montré qu’il pouvait être responsable de progrès dans la créativité (Ziv, 1983) ou la mémorisation (Korobkin, 1988). De façon plus générale, les effets positifs de l’humour et du rire sont de plusieurs sortes (Deiter, 1998; Kher *et al.*, 1999; Stambor, 2006; Lei *et al.*, 2010):

- *physiologiques*: le rire détend les muscles, stimule la circulation sanguine, améliore la respiration, augmente la production d’endorphines (antalgiques naturels), diminue le taux d’hormones du stress, fait baisser le pouls et la tension; Lei *et al.* (2010: 326), reprenant Pollak & Freda (1997), affirment que l’amusement (*fun*) est l’un des cinq besoins humains primaires avec la survie, l’appartenance, le pouvoir et la liberté;
- *psychologiques*: le rire contribue à réduire l’anxiété et le stress (Abel, 2002; Berk, 2007; Robinson & Smith-Lovin, 2001: 126), augmente l’estime de soi, la motivation intrinsèque; le fait d’abaisser le “filtre affectif” tel que défini par Krashen (1982) rend les erreurs moins graves et encourage la prise de risque; le rire peut aussi traduire un sentiment de liberté, liberté d’inventer, de créer, par rapport au carcan du sérieux institutionnel et de la rationalité (Ziv, 1983: 69);
- *éducatifs/académiques/cognitifs*: le rire fait disparaître l’ennui, augmente l’attention des apprenant.e.s et ainsi les rend mieux à même de mémoriser et apprendre; il peut les faire changer d’opinion sur une discipline jugée jusqu’alors ennuyeuse ou difficile; il est un signe que la communication est réussie (Galisson, 2002: 125);
- *professionnels*: le rire, l’humour rendent l’acte d’enseigner plus agréable et donc plus efficace;
- *sociaux*: le rire réunit les individus, casse les barrières hiérarchiques entre enseignant.e et enseigné.e.s, renforce la cohésion du groupe (Cantorovich, 2002: 42; Korobkin, 1988: 154; Robinson & Smith-Lovin, 2001: 126) et crée ainsi un environnement d’apprentissage plus positif, une “communauté d’apprentissage”.

L’acte d’humour apaise, rassure, rapproche de la connivence culturelle pour rendre la relation au quotidien plus viable et plus vivable (Bouguerra, 2007: 381).

Cormanski & Robert (2002: 4) se demandent si l’humour, “cet intrus au pays du savoir” selon André Guyon, n’était pas “le seul remède à l’angoisse de l’enseignant ou de l’apprenant seul devant la langue”. En bref, l’humour en classe sert à (s’)engager plutôt qu’à (s’)amuser (Frederick, 2009). Il est, en même temps, transgression, car la classe n’est pas un lieu d’amusement *a priori*, mais une transgression légère, une de ces transgressions qui procurent du plaisir sans danger.

J'ajouterai que l'humour est une arme de séduction massive, comme l'indiquent Douville (2002: 41) et Cormanski & Robert (2002: 5). L'enseignant.e pense: "Si je vous [les étudiant.e.s] fais rire, vous m'aimerez, si vous m'aimez, vous ferez ce que je vous demande pour me faire plaisir, vous allez travailler, vous allez apprendre". L'étudiant.e pense: "Si je vous (l'enseignant.e) fais rire, vous m'aimerez, vous ferez attention à moi, vous serez indulgent.e, vous me donnerez de meilleures notes". Cependant, pour l'étudiant.e, faire rire la classe est un exercice à haut risque: il faut que ce rire soit apprécié par l'enseignant.e, contribue à mettre une bonne ambiance et ne cause pas de chahut. Le chemin est semé d'embûches.

L'humour est aussi un instrument de contrôle. Il désamorce les situations de conflit. Une remarque humoristique est un meilleur moyen pour remettre un.e "mauvais.e" étudiant.e à sa place qu'une réprimande ou un sarcasme en mettant les autres étudiant.e.s de son côté: ils/elles rient *avec* lui/elle *de* l'étudiant.e.

### **Une étude sur l'humour en LANSAD**

La plupart des articles de didactique traitant de l'humour partent de l'expérience individuelle de pédagogues, appuyée parfois sur des questionnaires auprès des apprenant.e.s et/ou des collègues (Askildon, 2005; Berk, 1996, etc.), donc selon une approche déclarative. Mais très peu d'études reposent sur des observations de classe. Une enquête précédente, basée sur des questionnaires de type déclaratif (Décuré, 2004) m'avait donné une impression de manque. L'observation de classe offre une approche plus riche par une triangulation de données entre ce que dit la recherche, ce qui est confirmé ou infirmé par des questionnaires à la fois quantitatifs et qualitatifs, et la vérification, sur le terrain, des données obtenues par les questionnaires.

#### *Methodologie*

J'ai opté pour l'observation directe car la caméra vidéo, pour se faire oublier, doit rester fixe, avec un plan large, sans pouvoir se concentrer sur un endroit particulier de la classe et avec des angles morts (McDonough, 1997: 110). Les yeux et les oreilles sont des outils plus fins même si l'on ne peut regarder et écouter tout et partout à la fois et qu'on obtient des informations insuffisantes sur les interactions entre individus (mais c'est aussi le cas de la caméra).

L'observation de classe ne va pas sans difficulté. Aux yeux de beaucoup d'enseignant.e.s, notamment en France, laisser entrer une personne "étrangère" au groupe dans sa classe pour observer constitue une intrusion qui réveille des mauvais souvenirs de visites d'inspection dans l'enseignement secondaire. Ce malaise est encore renforcé si l'observatrice est une collègue qui risque d'émettre des jugements négatifs, voire de les propager. Il faut être bien dans sa peau d'enseignant.e pour accepter d'ouvrir sa porte car "la classe de l'enseignant.e est son château" pour parodier une maxime anglaise. Et comme le sujet de l'observation n'est pas dévoilé pour ne pas établir un biais dans les

comportements, il faut beaucoup de confiance, entre observatrice et observé.e.s, et chez l'observé.e en soi-même (Hopkins, 1987, 1993: 77).

Le temps pose aussi une limite à cette activité d'observation: il faut, au préalable, contacter des enseignant.e.s, obtenir leur accord, trouver un créneau horaire et, si possible, des groupes diversifiés et suffisamment nombreux pour que l'étude soit significative; il faut enfin observer et décrypter.

Un des risques de l'observation est le manque d'objectivité de la personne qui observe. Dans cette étude, le risque est réduit car il s'agit de collecter des faits – qu'est-ce qui déclenche le rire/le sourire? – et non de juger les comportements (*ibid.*: 78), ni de mesurer des acquisitions ou des progrès, ni encore de tirer des conclusions prescriptives. Il s'agit simplement de répertorier les manifestations de l'humour et/ou du rire/sourire dans une classe de langue.

Le protocole d'observation consiste en un déroulé horaire de la classe où sont notés les rires, les sourires, avec leur déclencheur quand on peut le percevoir, les plaisanteries, le matériel pédagogique utilisé, etc.

### Corpus

Neuf collègues, six femmes (F) et trois hommes (H) m'ont accueillie dans leur classe (F5 dans deux classes différentes), sans savoir sur quoi porterait l'observation précisément car cela aurait pu introduire un biais dans leur attitude. Les étudiant.e.s n'ont pas, non plus, été averti.e.s du sujet de l'observation, pour la même raison.

Groupe	Enseignant.e	Filles Garçons	Configuration salle
M1 Écologie	H1	8F, 11G	U
L3 Biologie	F1	5F, 5G	U
D2 Médecine	F2	10F, 3G	U
M1 SVT	H2	8 F, 5G	rangées
L1 Sciences naturelles	H3	20F, 4G	rangées
L2 Droit	F3	16F, 4G	rangées
DUT 2 <sup>ème</sup> an. Techniques de Commercialisation	F4	8F, 2G	multimédia
5 <sup>e</sup> année Pharmacie	F5a	9F, 8G	groupes
M1 STAPS	F5b	1F, 5G	rangées
M1 Chimie	F6	9F, 9G	multimédia
<i>L3-M1Statistiques et informatique décisionnelle, niveau A2</i>	F7a	7F, 10G	groupes
<i>M1Statistiques et informatique décisionnelle, niveau B2</i>	F7b	8F, 11G	groupes

Les groupes, de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> année, représentent un échantillon varié de disciplines du domaine LANSAD (sciences, santé, droit) à l'Université de Toulouse. La forme est celle d'un TD de deux heures (trois heures chez F6) avec un échange constant entre professeur.e et étudiant.e.s et entre étudiant.e.s. Les enseignant.e.s prennent la salle comme ils/elles la trouvent, sans chercher à l'aménager pour faciliter les échanges. Une seule enseignante prépare des groupes en mettant les noms des participant.e.s de façon aléatoire sur les tables, mais sans

bouger celles-ci. Quand les étudiant.e.s doivent travailler en groupes, ils/elles se déplacent un peu mais ce n'est pas très facile dans des salles encombrées. Comme si souvent, quand les étudiant.e.s arrivent, ils/elles se mettent au fond de la classe.

À la fin de chaque séance, les étudiant.e.s ont rempli un questionnaire (*Annexe 1*) dont le but était de décrire la place de l'humour et du rire dans cette séance particulière afin d'obtenir des données plus concrètes et précises qu'un questionnaire général comme cela avait été le cas dans l'enquête précédente. Il se terminait cependant par des questions d'ordre général. Le questionnaire a également été rempli par deux de mes groupes (F7). Les enseignant.e.s dont j'ai observé les classes ont rempli un questionnaire similaire (*Annexe 2*).

## Ce que disent les observations de classe

### *Le rôle moteur des enseignant.e.s*

Le rire/sourire est, d'abord, provoqué par les enseignant.e.s. C'est l'enseignant.e qui mène la danse, qui donne le ton, par son attitude, sa façon d'être, de plaisanter, de rire ou non, qui donne le feu vert aux étudiant.e.s, la permission en quelque sorte, pour agir de même.

Dans tous les cas, le rôle de l'enseignant.e est central.

It is the faculty members who primarily determine the quality of the experience in the classroom (Cross, 1993). Duffy and Jones (1995) describe the professor, content and student as interactive and interdependent, each shaped by the characteristics and requirements of the other two. Lowman found the most common descriptor of effective college teachers was "enthusiastic," and teachers are considered to be both performers and motivators. As Loomans and Kolberg (1993) remarked, enthusiasm and laughter are often infectious (Kher *et al.*, 1999, 400).<sup>2</sup>

La bonne humeur des enseignant.e.s observé.e.s saute aux yeux, leur propension à faire de l'humour, souvent en français, à rire, à sourire. Il faut mettre les étudiant.e.s à l'aise, atténuer l'anxiété langagière. Dans les classes où l'enseignante rit, plaisante beaucoup (F1, F6), les étudiant.e.s se mettent au diapason, tout en restant concentré.e.s: peu d'apartés, de conversations privées, de manque de travail. Cependant, le comportement général d'un groupe peut influencer sur celui de l'enseignant.e. Par exemple, j'ai observé F5 dans deux classes différentes, toutes deux de M1 mais l'une un tout petit groupe (6) d'étudiant.e.s en STAPS à la fois faibles et peu motivé.e.s, à prédominance masculine (5 garçons) et un groupe de 17 étudiant.e.s en Internat de Pharmacie, d'un assez bon niveau et réparti de façon égale entre femmes et hommes. Dans ce dernier groupe,

---

<sup>2</sup> Ce sont les membres du corps professoral qui déterminent principalement la qualité de l'expérience dans la salle de classe (Cross, 1993). Duffy et Jones (1995) décrivent l'interactivité et interdépendance entre l'enseignant.e, le contenu et l'élève, chacun des éléments étant façonné par les caractéristiques et les exigences des deux autres. Lowman a trouvé que le plus commun chez enseignant.e.s d'université efficaces était le mot "enthousiaste", et les enseignant.e.s sont considéré.e.s comme à la fois acteurs/trices et motivateurs. Comme l'ont fait remarquer Loomans & Kolberg (1993), l'enthousiasme et le rire sont souvent communicatifs (Kher *et al.*, 1999: 400 ). *Ma traduction.*



le plaisir de l'enseignante était manifeste et les étudiant.e.s avaient préparé des activités (entretiens d'embauche) avec des éléments comiques. Pendant le travail des groupes, le rire était de rigueur, surtout là où se trouvaient les boute-en-train. Cependant, lorsque l'enseignante venait s'asseoir avec le groupe, le sérieux reprenait le dessus. Dans le groupe STAPS, en revanche, les activités, de type écrit, n'amenaient pas d'échanges, les étudiant.e.s étaient peu concentré.e.s, parlaient en français, ne répondaient pas aux questions, faisaient autre chose que l'activité en cours (courrier électronique sur leur ordinateur, par exemple, machine bien pratique pour se cacher en faisant semblant de travailler, ce que l'on constate aussi dans les laboratoires multimédia). L'enseignante paraissait s'ennuyer mais, à sa décharge, il faut remarquer que les murs de la salle de classe (un bâtiment préfabriqué) laissaient passer tous les bruits des salles d'à côté dont on pouvait suivre le cours. Dans ces conditions, où il fallait maintenir le bruit au plus bas pour ne pas gêner les voisin.e.s, on peut comprendre que les choix pédagogiques étaient limités.

Les anglophones ont tendance à faire des plaisanteries subtiles qui ne font rire personne car personne ne les comprend. Selon Porcher (2002: 49-50),

Être incompris peut en effet constituer un but social, une source de légitimation, une manière de se poser, à ses propres yeux, comme supérieur à l'autre, comme autre de l'autre [...] Celui qui croit que les élèves comprennent nécessairement ce qu'il émet de bonne foi est un imposteur ou un professeur incompetent. L'humour, hélas, se résume parfois à un monologue que son producteur dévide comme un magnétophone.

Je ne serai pas aussi sévère. Pour ces enseignant.e.s, qui sont tout à fait compétents et ont l'air apprécié.e.s de leurs étudiant.e.s, c'est sans doute une façon de rompre l'ennui (H2 l'exprime ainsi), la monotonie de cours répétitifs (et parfois très nombreux). Il n'est pas sûr, de plus, qu'ils/elles se rendent tout à fait compte de la difficulté qu'éprouvent les étudiant.e.s à les comprendre, n'ayant jamais eux/elles-mêmes éprouvé cette difficulté vis-à-vis de l'anglais. Ils/elles font peu d'efforts pour être plus intelligibles, pensant peut-être que parler un anglais édulcoré n'est pas rendre service aux étudiant.e.s. Cependant, l'ironie est quasiment absente et, lorsqu'elle l'est, elle est de nature gentille, toujours avec le sourire.

Le nombre de questionnaires remplis par les enseignant.e.s, soit huit, n'est pas suffisamment élevé pour être significatif. Ces enseignant.e.s, d'une moyenne d'âge de 47 ans, sont chevronné.e.s, notamment dans l'enseignement LANSAD. Il y a unanimité sur le caractère indispensable de l'humour dans un cours de langue qui facilite la transmission ("faire passer"), dédramatise la situation et surtout, somme toute, parce qu'un cours de langue c'est "comme dans la vie" et que cela permet de le rendre agréable, de moins s'ennuyer. Pour F1, rire est dans sa "nature". Cinq sur huit introduisent sciemment des supports pédagogiques avec des éléments d'humour: une vidéo sur les bonobos (comique visuel), une vidéo

de chanson (comique verbal: exagérations, “gros mots”), un texte avec une subtilité linguistique (*uncaring carers*), etc.

Essentiellement, ce qui les fait rire en classe ce sont les étudiant.e.s, par leurs remarques, leurs réactions, leurs attitudes, leurs idées inattendues, spontanées, naïves aussi. Tou.te.s le mentionnent. Ceci vient en appui de ce que les étudiant.e.s déclarent sur la primauté de l’interaction avec l’enseignant.e et les autres étudiant.e.s (voir *infra*).

### *Les rôles des étudiant.e.s*

La deuxième source de rire et de sourire vient des étudiant.e.s eux/elles-mêmes, lors des interactions au cours des activités ou hors activités (conversations personnelles). On rit/sourit lors des sketches dans lesquels on introduit de l’humour, on rit/sourit à certains éléments d’une vidéo, d’un texte, d’une chanson, on rit surtout des erreurs, notamment de prononciation, des autres et de soi-même. L’anglais reste cette langue comique que les Français ont du mal à prononcer. Le rire cache alors une sorte d’embarras: c’est le rire qui accompagne une chute involontaire.

Les étudiant.e.s, quand ils/elles doivent faire un exposé, choisissent souvent un support/sujet comique (les plantes carnivores, *Frankenfish*, les effets du cannabis sur une toile d’araignée, etc.). Dans les jeux de rôles, même professionnels, ils introduisent des éléments absurdes ou comiques: ils respectent la forme de l’entretien d’embauche mais pas le fond. L’entretien n’est pas vraiment pris au sérieux.

Les simulations et les jeux de rôles semblent des moments privilégiés pour faire naître le rire en recréant en classe ce qui pourrait se passer en dehors de la classe, et le comique anime ces activités, certes, mais dans la mesure où il y a peu de chances que les conditions soient réunies dans la vie courante pour que de tels échanges se déroulent comme en classe, où tous se connaissent et s’écoutent en confiance, l’humour qui se dégage sera surtout apprécié du professeur. Les étudiants, même s’ils jouent leur rôle avec conviction, sentent que cela ne saurait servir de répétition avant d’affronter un public sans bienveillance, imprévisible. (Glachant, 2002: 150).

Pour certain.e.s étudiant.e.s, le cours d’anglais est un moment de détente, voire de distraction. Certains groupes ont très clairement leur clown de service qui n’a pas nécessairement un rôle négatif. Beaucoup d’interactions avec rires et sourires sont sans rapport avec le cours.

### **Ce que disent les questionnaires des étudiant.e.s**

180 questionnaires ont été remplis, par une majorité de filles (58%). La moyenne d’âge est de 21 ans. Le taux de réponse est très élevé pour les questions

fermées (entre 95% et 100%), et assez élevé pour les questions ouvertes (de 45% à 82% selon les questions).

### *Présence d'humour/de rire*

La presque totalité des étudiant.e.s (85%) pense qu'il y a eu de l'humour dans le cours auquel ils/elles venaient d'assister, essentiellement sous forme de remarques humoristiques de l'enseignant.e (79%) et des étudiant.e.s (74%), et dans une moindre mesure sous forme de jeux de mots (28%), de jeux (19%), de textes présentés, écrits ou oraux (18%), de sketches (9%). 77% déclarent avoir ri et 91% souri. Parmi les événements les plus drôles du cours, les étudiant.e.s mentionnent l'attitude de l'enseignant.e (humour, mimiques, anecdotes) 17 fois et les activités pédagogiques 33 fois (sketches, vidéo, jeux, chansons).

4% des étudiant/es qui n'ont ni ri ni souri l'expliquent par le fait que ce sont des personnes sérieuses, qui ne rient pas facilement et 8% ont jugé qu'il n'y a pas eu matière à sourire. Il faut remarquer, à ce sujet, que ce que dit la recherche sur le fait que les filles ont moins de "sens de l'humour que les garçons" (Robinson & Smith-Lovin, 2001: 128) se vérifie ici car les trois quarts des personnes qui n'ont ni ri ni souri sont des filles.

### *Importance de l'humour/du rire en langues*

Sur la question plus générale de l'importance de l'humour en cours, 88% l'estiment indispensable en cours de langue et 58% pensent qu'il est suffisamment présent (avec quand même 27% qui en voudraient davantage). Pour les autres cours, l'humour est jugé moins indispensable (66%) mais est quand même souhaité par les deux tiers, et deux tiers encore en souhaiteraient davantage.

### *Apport de l'humour/du rire à un cours de langue pour les étudiant.e.s*

80% des étudiant.e.s ont donné une ou plusieurs raisons pour lesquelles l'humour est indispensable dans un cours de langue. Le premier avantage est l'instauration d'un climat "agréable" (22): "l'atmosphère se détend" (22), le "stress" diminue (8) et les plus timides, les plus faibles se "décoincement", sont mis en "confiance" (7); on se sent plus "à l'aise" (7), plus "attentif.ve" (2); le cours est plus "vivant" (10), plus "attractif" (5), plus "intéressant" (16), plus "motivant" (6); le "temps passe plus vite" (9); l'humour rend les contacts plus faciles entre enseignant.e et étudiant.e.s, renforce la cohésion du groupe; il facilite la prise de parole, la participation orale (17). Certain.e.s (7) vont un peu plus loin et voient l'humour comme une ouverture à une autre culture et une façon de s'imprégner de la langue. C'est le mot "plus" qui frappe dans toutes ces explications: l'humour est une valeur ajoutée. D'ailleurs, à plusieurs reprises, les étudiant.e.s se contentent d'un "c'est un plus" pour exprimer cette idée. Toutes ces raisons données sont celles que l'on retrouve dans la plupart des articles sur l'humour en classe de langues.

### *Humour/rire et apprentissage*

En second vient la certitude que l'on apprend mieux, plus facilement, on retient mieux, dans un cours où il y a de l'humour. Il s'agit là d'une croyance car rien ne permet de dire que c'est effectivement le cas (Wandersee, 1982: 213). Peu d'expériences sont arrivées à mesurer des progrès grâce à l'humour (ou le manque de progrès sans humour). Ce que l'on ressent, sans doute, lorsque l'on exprime cette idée, c'est que l'apprentissage se fait difficilement dans le stress et sans motivation, que pour apprendre il faut être détendu et avoir un certain plaisir dans cette activité, ce qui n'est pas toujours le cas dans le secteur LANSAD où le cours de langue est souvent perçu comme une contrainte ennuyeuse, une matière difficile, stressante, surtout à l'oral où il faut parler en public avec un vocabulaire défaillant et une prononciation approximative, donc courir un risque de ridicule, voire d'humiliation.

### **L'humour dans d'autres disciplines**

Pour un tiers des étudiant.e.s, l'humour n'est pas aussi nécessaire dans leurs matières principales: les maths, le droit, la chimie c'est sérieux, il faut se concentrer, il n'y a pas matière à rire. Ce sont des cours "plus importants" que les langues (E171<sup>3</sup>) et "dans les sciences dures on ne rigole pas" (E133). Certaines remarques, bien qu'elles n'apparaissent qu'une fois, éclairent ces différences de façon plus précise. La discipline principale est choisie donc il y a moins besoin d'humour (E47), moins besoin de détendre l'atmosphère, de créer une ambiance agréable, on peut rester sérieux/se pendant toute une séance (E122, E128) car si le cours est bien fait ce n'est pas indispensable (E41, E98). La participation orale n'est pas nécessaire (E4, E17, E173) donc il n'y a pas d'occasions, de la part des étudiant.e.s, d'avoir recours à l'humour; d'ailleurs, quand il y a humour, il provient uniquement de l'enseignant.e (E4). Les cours de la discipline principale se passent en français donc le stress de la barrière de la langue n'existe pas et la nécessité de l'humour pour détendre l'atmosphère disparaît (E69). L'humour, dans ces cours, n'est pas une pratique courante même si beaucoup s'accordent à dire que c'est mieux quand il y en a un peu. En bref, "les langues, c'est différent" (E153). Pour beaucoup d'enseignant.e.s aussi, la matière se suffit à elle-même pour motiver les étudiant.e.s, retenir leur attention (Wandersee, 1982: 212).

Deux tiers cependant des étudiant.e.s considèrent que l'humour est indispensable dans leurs cours disciplinaires mais qu'il n'y en pas assez (7 expriment des craintes qu'il y en ait trop et que cela perturbe le cours). On retrouve ici les mêmes raisons que pour les langues: détendre l'atmosphère, décompresser, faire une pause, apaiser les tensions (E22), créer une meilleure ambiance, plus agréable, plus intéressante, plus motivante, plus vivante, plus attractive (E39), faciliter l'apprentissage, la compréhension, la mémorisation (E20) et la concentration (E6), maintenir l'attention, raviver l'intérêt (15). La notion de

---

<sup>3</sup> La lettre E suivie d'un chiffre se réfère au n° de l'étudiant.e tel qu'il a été codé dans le traitement informatique des réponses au questionnaire.

plaisir apparaîât aussi quelquefois (E5) et le fait que l’humour permet d’établir de meilleurs rapports dans la classe et avec l’enseignant.e (E10) bien que ces cours “ne permettent pas le même épanouissement social” que les cours de langue (E160). S’il y avait plus d’humour, “on aurait peut-être plus souvent envie d’y aller (E160).

Les deux classes que j’ai pu observer, des TD de statistiques, confirment ce que disent les questionnaires. Le rire est quasiment absent. Les étudiant.e.s se sourient quand ils/elles travaillent ensemble. L’enseignant fait rire par certaines de ses remarques, surtout quand il sort du sérieux de l’exposé pour donner des exemples plus légers, plus familiers, mais ses plaisanteries ne sont pas toujours comprises (ou entendues?). Certaines remarques très subtiles n’ont provoqué aucune réaction d’amusement et cela fait penser aux plaisanteries des anglophones. Tout comme en langues, un rire général se déclenche quand un.e étudiant.e commet une erreur.

## **Discussion et conclusion**

Y a-t-il corrélation entre ce qui se passe réellement en classe et les désirs des étudiant.e.s en ce qui concerne les langues? Dans les classes observées, c’est le plus souvent le cas. Dans les trois classes où la quasi-totalité des étudiant.e.s déclarent qu’il y a eu assez d’humour, les trois ingrédients principaux étaient présents: un.e enseignant.e souriant.e, prêt.e à rire, du matériel pédagogique contenant une dose d’humour (document vidéo ou audio dans les trois cas), des étudiant.e.s à l’aise qui participent et qui ont un assez bon niveau en anglais. Il est également possible que le nombre d’étudiant.e.s dans ces groupes, assez élevé par rapport à l’ensemble des groupes, crée une dynamique positive plus difficile à susciter dans un groupe inférieur à dix personnes. De même, une répartition équilibrée entre filles et garçons semble contribuer à cette dynamique (même si les filles tendent à s’asseoir ensemble et les garçons aussi).

Deux groupes ont un ratio très élevé d’insatisfaction par rapport à l’humour: un cours de forme magistrale où les seuls rires sont des réactions individuelles et isolées aux remarques humoristiques de l’enseignante (malgré le bon niveau du groupe, il semble qu’il y ait, là aussi, manque de compréhension quand l’humour est un peu subtil); et un groupe où l’enseignant, pendant une grande partie du cours, n’interagit pas avec sa classe mais travaille sur son ordinateur à préparer un exercice avec les données fournies par les étudiant.e.s en début de séance et ne s’adresse à eux/elles que pour les inciter à parler en anglais pendant leur travail de groupe. Dans les deux cas, il y a une interaction déséquilibrée entre l’enseignant.e et les étudiant.e.s, soit parce que l’enseignante occupe tout le terrain et que les étudiant.e.s ont peu d’occasion de réagir, soit parce qu’en abandonnant le terrain, il ne joue plus le rôle moteur qui permet à l’humour de s’exprimer et déclenche le rire.

Un cours de langues dans le secteur LANSAD a ceci de particulier que le public n’arrive pas nécessairement en classe avec un *a priori* favorable. Des

années d'échec persistant, ou au mieux de manque de progrès – la grande majorité plafonne au niveau A2-B1 (niveau élémentaire et niveau seuil) – a découragé une grande partie de ces jeunes adultes qui n'attendent plus rien de ce cours sinon le module nécessaire à compléter leur licence ou leur master. Il faut donc les conquérir, les faire changer d'opinion, leur montrer qu'un cours de langue peut être à la fois utile et agréable et ainsi débloquent une situation de stagnation.

L'humour, le rire, le sourire sont des ingrédients qui fournissent le liant nécessaire pour qu'un cours en LANSAD se passe bien, sans tensions, en créant et maintenant intérêt et motivation. Ce ne sont, bien sûr, pas les seuls. Les sujets présentés, l'attitude bienveillante de l'enseignant.e, le degré de maturité des étudiant.e.s (la situation est plus facile en M2 qu'en L1) et leur niveau d'anglais, constituent aussi des éléments importants. Mais il semble bien que, sans humour, ce soit beaucoup plus difficile.

Pour terminer sur une note d'humour, on pourrait mettre en parallèle l'appréciation que porte Trouillon (2010) sur la place de l'humour dans l'armée avec les situations d'enseignement.

L'humour fait [...] partie de la vie militaire, tout au moins au niveau des troupes. Il aide à surmonter l'ennui de la vie de garnison, il permet de lutter contre la fatigue et l'entraînement ou de supporter des supérieurs irascibles, et enfin, en opération, il masque la présence permanente du danger, de la souffrance et de la mort (167).

## Références bibliographiques

- ABEL, MILLICENT H. 2002. Humor, stress, and coping strategies. *Humor* 15: 4, 365–381.
- ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASKILDSON, LANCE. 2005. Effects of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in SLAT* 12, 45-61.
- BERK, RONALD A. 1996. Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching* 7: 3, 71-92.
- BERK, RONALD A. 2007. Humor as an instructional defibrillator. *The Journal of Health Administration Education*, 24: 2, 97-116. <[http://www.ronberk.com/articles/2007\\_humor.pdf](http://www.ronberk.com/articles/2007_humor.pdf)> (consulté le 2/04/2015).
- BERWALD, JEAN-PIERRE. 1992. Teaching French language and culture by means of humor. *French Review* 66: 2, 189-200.
- BIVENS-TATUM, WAYNE. 2008 (6<sup>th</sup> Dec.). Humor in the classroom, or wherever. *Academic Librarian*. <[http://blogs.princeton.edu/librarian/2008/12/humor\\_in\\_the\\_classroom\\_or\\_wherever](http://blogs.princeton.edu/librarian/2008/12/humor_in_the_classroom_or_wherever)> (consulté le 1/04/2015).

- BOUGUERRA, TAYEB . 2007. Humour et didactique des langues: pour le développement d'une compétence esthétique-ludico-référentielle. *Etudes de linguistique appliquée* 147, 365-381.
- CANTOROVICH, MARIANNE. 2002. Vous riez, oui, mais pourquoi? *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 42-47.
- CHIASSON, PAUL-ÉMILE. 2002. Using humour in the second language classroom. *The Internet TESL Journal* 8: 3. <<http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html>> (consulté le 3/04/2015).
- CORMANSKI, ALEX & JEAN-MICHEL ROBERT. 2002. Introduction. *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 4-6.
- DÉCURÉ, NICOLE. 2003. Laissez-les rire ou “Faire l’humour, pas la gueule”. *Les langues modernes* 4, 25-35.
- DEITER, RON. 1998. Why use humor in the classroom? *Teaching at ISU* 11: 2. Iowa State University (site fermé, consulté le 17/03/2011).
- DOUVILLE, OLIVIER. 2002. Le psychanalyste et l’humour. *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 36-41.
- FREDERICK, LISA. 2009 (10<sup>th</sup> Dec.). “Funny guy” investigates ties between classroom humor, student performance. *Research Magazine*, University of Alabama. <<http://research.ua.edu/2009/12/funny-guy-investigates-ties-between-classroom-humor-student-performance/>> (consulté le 29-/3/2015).
- GALISSON, ROBERT. 2002. L’humour au service des valeurs: défi salutaire, ou risque inutile? *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 122-139.
- GENTILHOMME, YVES. 1990. Les lubrifiants didactiques. *Humoresques - L’humour d’expression française*, tome 2. Nice: Z’édicions, 84-92.
- GLACHANT, THIERRY. 2002. Sens de l’humour et grammaire du sens. *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 149-156.
- HODSON, RICHARD J. 2008. Media humour in the language classroom. CHAN, WAI MENG / CHIN, KWEE NYET / NAGAMI, MASANORI / SUTHIWAN, TITIMA (eds.). *Media in Foreign Language Teaching and Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 383-412 (*Proceedings of CLaSIC*, 669-679.)
- HOPKINS, DAVID. 1993 [1987]. *A teacher’s Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.

- HURREN, B. LEE. 2010. *Humor in School is Serious Business: Why Humor Belongs in Every Classroom and How to Get it into Yours*. Chicago: Incentive Publications/World Book.
- KHER, NEELAM, SUSAN MOLSTAD & ROBERTA DONAHUE. 1999. Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in “dread courses”. *College Student Journal* 33, 400-406.
- KOROBKIN, DEBRA. 1988. Humor in the classroom: considerations and strategies. *College Teaching* 36, 154-158.
- KRASHEN, STEPHEN. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRISTMANSON, PAULA. 2000. Affect in the second language classroom: how to create an emotional climate. *Reflexions* 19: 2, 1-5.
- LEI, SIMON A., JILLIAN L. COHEN & KRISTEN M. RUSSLER. 2010. Humor on learning in the college classroom: evaluating benefits and drawbacks from instructors’ perspectives. *Journal of Instructional Psychology* 37: 4, 326-331.
- LOWMAN, JOSEPH. 1994. Professors as performers and motivators. *College Teaching* 42, 137-141.
- MARTIN, JEAN-PIERRE. 2002. Historique des recherches sur l’humour en français langue étrangère. *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 10-22.
- MCDONOUGH, JO & STEVEN MCDONOUGH. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- NILSEN, ALLEEN PACE & DON L. F. NILSEN. 1999. The straw man meets his match: six arguments for studying humor in English classes. *English Journal* 88: 4, 34-42.
- POLLAK, J. & P. FRED. 1997. Humor, learning, and socialization in middle level classrooms. *Clearing House* 70: 4, 176-179.
- PORCHER, LOUIS. 2002. L’humour comme le tango: une pensée triste qui se danse... *Le français dans le monde – Recherches et applications: Humour et enseignement des langues*, n° spécial, 48-53.
- ROBINSON, DAWN T. & LYNN SMITH-LOVIN. 2001. Getting a laugh: gender, status, and humor in task discussions. *Social Forces* 80: 1, 123-158.
- SHATZ, MARK A. & FRANK M. LOSCHIAVO. 2006. Bringing life to online instruction with humor. *Radical Pedagogy* 8: 2. <[http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/Bringing\\_Life\\_to\\_Online\\_Instruction\\_with\\_Humor.html](http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/Bringing_Life_to_Online_Instruction_with_Humor.html)> (consulté le 1/04/2015).



- STAMBOR, ZAK. 2006. How laughing leads to learning. *Monitor on Psychology* 37: 6, 62. <<http://www.apa.org/monitor/jun06/learning.aspx>> (consulté le 4/01/2015).
- SUDOL, DAVID. 1981. Dangers of Classroom Humor. *The English Journal* 70: 6, 26-28.
- TOROK, SARAH E., ROBERT F. MCMORRIS & WEN-CHI LIN. 2004. Is humor an appreciated teaching tool? *College Teaching* 52: 1, 14-20.
- TROUILLON, JEAN-LOUIS. 2010. *Approches de l'anglais de spécialité*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- WANDERSEE, J. H. 1982. Humor as a teaching strategy. *The American Biology Teacher* 44, 212-218.
- WEAVER, RICHARD L. & HOWARD W. COTRELL. 1987. Ten specific techniques for developing humor in the classroom. *Education* 108: 2, 167-179.
- ZIV, AVNER. 1983. The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology* 8, 68-75.

Annexe 1 – Questionnaire étudiant.e.s

**Rire et sourire en classe**

*Vous êtes*

une fille

un garçon

Age: ..... ans

*Dans ce cours, y a-t-il eu de l'humour? <sup>2</sup>*

1  oui 2  non

*Sous quelle forme?*

1  jeux de mots

2  remarques humoristiques du/de la prof

3  remarques humoristiques d'un/e/des étudiant/e/s

4  textes écrits ou oraux étudiés drôles

5  sketches

6  jeux

7  autres .....

*Qu'est-ce qui s'est passé de plus drôle?*

*Avez-vous ri?*

1  oui 2  non

Si oui, à quoi?

*Avez-vous souri?*

1  oui 2  non

Si oui, à quoi?

*Si vous n'avez ri ni souri c'est parce que*

1  vous êtes fondamentalement une personne sérieuse

2  il n'y a pas eu matière à rire/sourire

3  vous détestez l'anglais et êtes « ailleurs » pendant le cours, vous n'écoutez pas

4  autre

*L'humour vous paraît-il indispensable en cours de langue?*

1  oui 2  non

*Pourquoi?*

*Y en a-t-il assez?*

1  oui 2  non

*L'humour vous paraît-il indispensable dans vos autres cours?* 1  oui 2  non

*Pourquoi?*

*Y en a-t-il assez?*

1  oui 2  non

Annexe 2– Questionnaire enseignant.e.s

**Rire et sourire en classe**

*Vous êtes*

une femme

un homme

Age: ..... ans (*facultatif!!!*)

*Dans ce cours, avez-vous mis sciemment de l'humour?* 1  oui 2  non

*Si oui, sous quelle forme?*

1  matériel pédagogique

2  remarques

3  mimiques

4  autres .....

*Dans ce cours, y a-t-il eu de l'humour non planifié?* 1  oui 2  non

*Si oui, sous quelle forme?*

1  jeux de mots

2  remarques humoristiques de votre part

3  remarques humoristiques d'un/e/des étudiant/e/s

4  autres .....

*Qu'est-ce qui s'est passé de plus drôle?*

*Avez-vous ri?* 1  oui 2  non

*Si oui, à quoi?*

*Avez-vous souri?* 1  oui 2  non

*Si oui, à quoi?*

*Si vous n'avez ri ni souri c'est parce que*

1  ce n'est pas dans votre nature

2  il n'y a pas eu matière à rire/sourire

3  le cours d'anglais n'est pas une cour de récréation

4  autre .....

*L'humour vous paraît-il indispensable en cours de langue?* 1  oui 2  non

*Pourquoi?*