

LIRE UN ALBUM HUMORISTIQUE, QUELLE HISTOIRE !

« Non, non, s'écria la Reine. La condamnation d'abord, le jugement ensuite ! »
(L. Carroll. *Alice au Pays des Merveilles*)

PRÉALABLES TOTALEMENT ET VOLONTAIREMENT DÉPOURVUS D'HUMOUR

Hypothèse de recherche

On fait ici l'hypothèse que, chez les enfants, l'humour s'apprend, s'éduque et peut-être s'enseigne. L'un des vecteurs privilégiés de cette éducation se constituerait à partir des tout premiers albums drôles dont la littérature de jeunesse est aujourd'hui très riche ; les enfants en disposent dans leur famille et/ou, selon le cas, dans des situations scolaires.

On souhaite mettre en lumière quelques-unes des stratégies plus ou moins employées par l'adulte pour transmettre au tout petit enfant un contenu ludique et construire ainsi, peut-être, des bases élémentaires à sa compréhension du drôle, à travers la découverte d'un album humoristique.

Méthodologie de la recherche

On a privilégié dans la recherche une approche descriptive de ce qui fut dit et fait.

1. La situation d'observation

On ne parlera pas ici d'expérimentation, mais d'une méthode d'observation et de comparaison des interactions entre partenaires, beaucoup plus inspirée du travail des éthologues que des études en laboratoire.

Certes la situation provoquée n'a pas été non plus naturelle : ce fut une situation « aménagée » qui s'est voulue scolaire, proche de situations de vie habituelles en Maternelle, mais

mais où l'on a pu délimiter le champ des observations en fonction des questions que l'on se posait. En effet, on a constitué un certain nombre de couples « enfant-enseignant » réunis autour d'un même livre destiné aux tout-petits, dans le coin-lecture de la classe. La situation intime ainsi créée a été en partie artificielle, bien que les enfants de ces classes (moyenne section) aient été familiarisés depuis longtemps avec les situations de vidéoscopie et avec le personnel en stage. Des normaliens en stage (dernière année de formation) ont donc lu, en situation duelle, le même livre à des enfants de 4 ans (plus ou moins trois mois) scolarisés dans les classes d'application de l'École Normale.

La difficulté essentielle pour les partenaires de ces interactions a surtout tenu en ce que les adultes, qui n'avaient reçu ni consigne ni renseignement particulier sur l'album, ont pu, de fait, chercher à déterminer les critères de la bonne conduite à tenir dans cette situation. La seule indication donnée fut la suivante « faire découvrir un album nouveau à un enfant de votre classe, dans une relation privilégiée, proche de la relation mère-enfant ».

Ce travail appartenant à une recherche en cours, on fera essentiellement état, ici, de *l'entrée en relation* (soit deux minutes chacun d'enregistrement vidéoscopé) de trois seulement de ces couples, qui ont présenté de grandes différences de stratégies. Ce n'est qu'à travers ce « pas » temporel qu'on tentera d'élucider quels dispositifs cognitifs et émotionnels l'adulte met, ou ne met pas, en place pour déclencher chez son partenaire la perception d'une drôlerie. Quant à l'appréciation de celle-ci chez l'enfant, les sourires, rires et commentaires enregistrés permettent d'en inférer parfois la présence, mais sont très peu interprétables dans le pas temporel qu'on considère.

2. Critères de choix du matériel utilisé

L'album choisi avait été présenté parmi d'autres à un public d'enseignants et significativement classé dans la catégorie des albums d'humour. A ce titre on l'a utilisé dans la situation d'observation créée. Il s'agit de : *Quand Papa range*, de Jan Ormerod, paru aux éditions Milan (1985). On y décrit les activités d'un bébé en salopette, sans doute pourvu d'une couche-culotte. Il s'affaire, touche à tout et, de fait, dérange tout ce que son jeune père s'attache à ranger au fur et à mesure. Le bébé, systématiquement sur la page de gauche, remet du désordre dans l'ordre que son père instaure sur la page de droite ; l'humour de l'album naît de cette discordance entre les gestes et les propos du papa (« Il faut ranger les jouets... ») et les images, qui ne cessent de démentir ces gestes et ces affirmations. Un comique de répétition se crée au fil des pages. Voilà pour l'incongru.

Un gros chat curieux et fureteur constitue le doublet animal de ce bébé qui se traîne encore à quatre pattes ; ils sont tous deux porteurs d'une inconscience heureuse et tout finira par un baiser ; ces éléments sont réducteurs de l'incongruité provoquée par la contradiction entre le texte et l'image, en particulier.

Un déclencheur d'humour ?

Ce livre a paru intéressant car il se définit à travers les éléments typiques de l'humour ; *le ludique et l'incongru*. On rappellera que l'humour, selon les théories cognitivistes anglo-saxonnes naît de la perception et de la résolution d'une incongruité, et on estime que cet album satisfait à ce critère. (Voir P. Mac Ghee 8). Mais cette définition de l'humour comme « problem-solving » est sans doute trop restrictive et attachée comme le fait remarquer F. Bariaud (1) à une vision trop intellectualiste des choses.

L'humour, pour exister, a besoin d'une composante ludique, où l'on s'amuse de l'incongruité repérée. Les théories émotionnelles de l'humour ont été développées par la psychanalyse (en particulier chez Freud 5 et M. Wolfenstein 12) ; elles impliquent la considération des contenus dans la perception du drôle. Dans ce livre, on traite de l'obligation de ranger, qui se pose fréquemment aux enfants : le père y est un peu risible car ses efforts pourraient être sans fin, avec ce bébé innocemment ravageur. Les valeurs de respect dues aux adultes par les petits s'en trouvent par la renversées et le livre n'en est que plus drôle.

Enfin, si l'on rit contre quelqu'un, on rit aussi ensemble et l'humour est aussi fait de complicité partagée. Or, il nous a semblé que la situation provoquée favorisait l'établissement d'une relation privilégiée avec l'adulte, dans le partage d'un livre dont on pourrait s'amuser à deux.

Quelles sont alors les stratégies utilisées par les adultes pour *construire peu à peu, au fil des pages, la compréhension du drôle, et aussi pour installer peu à peu la connivence nécessaire au plaisir à deux, c'est ce qu'on va maintenant tenter de décrire.*

LES STRATÉGIES UTILISÉES

Dès l'abord, une différence de traitement du document peut être repérée.

1. Le point de départ : texte ou image ?

Une première variable dans l'entrée en relation découle de l'usage préférentiel du texte ou de l'image qui est fait, selon les trois couples considérés.

- Le couple A fonctionne sur un questionnement de l'enfant à partir des images du livre. Il s'agit de faire découvrir une situation (le désordre incontrôlable) en multipliant les questions et en rectifiant au besoin les réponses de l'enfant. L'adulte amène à construire le sens d'une histoire pratiquement conçue comme une histoire sans paroles. Aucune phrase du livre ne sera lue pendant les deux minutes. Seul le titre sera donné, au bout d'une minute, pour apporter un éclaircissement au désordre constaté : « Hé bien, en fait, c'est l'histoire de papa qui range ». Isabelle insiste sur les trois derniers mots ; le ton, qui était jusqu'alors chuchoté, devient plus ferme, appuyant sur la syllabe RAN-ge. Il s'agit bien d'une clé qu'on livre à la compréhén-

sion : le tâtonnement énumératif de l'enfant est interrompu ; l'introducteur de rupture « Hé bien » est renforcé par l'expression « en fait », qui rationalise le désordre observé ; ce désordre existe, il faut donc ranger.

- Le couple B adopte, à travers le comportement de Véronique, à peu près la même stratégie de découverte de l'image. Le titre et une phrase du livre seront donnés en deux minutes.

« Alors / C'est l'histoire d'un petit garçon / Certainement comme il est chez lui / Et ça s'appelle Quand Papa range /

Oh, ça n'a pas l'air bien rangé, ça / Regarde le livre / Qu'est ce que tu vois ? Qu'est-ce qu'on voit sur la couverture ? // Tu vois des choses sur la couverture ? »

L'adulte, néanmoins, construit dès les deux premières phrases, du sens, mais comme par un aparté, entrecoupé de silences durant lesquels Véronique observe de près le livre. Les apports de l'adulte existent, mais sont occultés ; rien ne semble imposé : attitude qui se retrouve dans le traitement des réponses données par l'enfant. L'adulte ne les réfute pas, quelle qu'en soit la teneur ; son point de vue ne s'impose jamais, mais coexiste avec celui de Claire, comme s'il n'était pas certain de détenir la « bonne » réponse.

« Et ça, je sais pas ce que c'est, moi / Ah, on dirait // Ah, c'est ça la balle cassée, tu crois ? Moi j'avais presque l'impression que c'était une pomme / Une pomme qui était mangée un petit peu, on dirait des coups de dents / Enfin je sais pas //... »

(C'est effectivement une pomme entamée, bien reconnaissable).

- Le couple C entre en relation d'une tout autre manière. La découverte du livre par l'enfant passera essentiellement par la lecture oralisée du texte que lui fait M.C. Neuf phrases seront ainsi lues, en comptant les répétitions. Le projet de l'adulte est bien de « raconter », non de faire découvrir (comme Isabelle) ni de découvrir ensemble (comme Véronique), même si par la suite M.C. posera des questions ouvertes à Charlotte.

« Alors / Je vais te raconter une petite histoire / Ça s'appelle Quand Papa range / (elle change de ton et lit) « Papa dit : il faut mettre les jouets dans le coffre » / « Il faut ranger les livres sur l'étagère » / (Elle quitte le ton sévère pour revenir au ton chuchoté du début) Tu vois là ? / »

Deux stratégies structurent donc l'entrée en relation, axées selon l'usage du document sur l'imposition d'un sens suggéré plutôt par le texte (cas C), suggéré par le titre (cas B) ou plutôt suggéré par l'image (cas A, et partiellement cas B). L'analyse de l'image, à laquelle l'adulte invite l'enfant, joue dans les cas B et C comme élément de rationalisation du texte, du titre et, pour le cas B, de l'impression première de l'adulte. Dans le cas A apparaît la démarche inverse : la lecture du titre donne sens au désordre qui a été observé sur l'image. Enfin, cette « attaque » diverse du document est cohérente avec la plus ou moins grande contribution de

l'adulte à la construction du sens du texte : la focalisation sur le texte et le ton sévère avec lequel il est lu pèsent lourd dans l'interprétation de l'histoire (couple C).

Les couples A et B semblent moins dépendre de la « directivité » de l'adulte, surtout en A : « Tiens, regarde Christophe / Alors / C'est une histoire / Qu'est-ce que tu vois là-dessus ? ». Le couple B se marque par une relation faite, contrairement, de suggestions occultées de l'adulte et d'une pluralité interprétative sur laquelle Véronique refuse de trancher. On conduit sans conduire. Alors que dans le couple A, l'adulte n'offre pas de suggestion ou de remarque personnelle. Ces deux couples, malgré ces différences, confrontent beaucoup plus fortement que M.C. l'observation des images à ce que dit le texte. Stratégie importante car, on l'a vu, l'humour de l'album se constitue dans la négation, la dérision permanente du texte par l'image.

2. L'incongruité humoristique : STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

L'heuristique du sens se poursuit par un questionnement, mené par l'adulte dans les trois cas ; on y aborde la perception de l'incongruité centrale, au niveau seulement des gestes des personnages.

Couple A

«- Mais le petit garçon, qu'est-ce qu'il fait, lui ?

- Il regarde son papa.

- Il l'aide ?

- Non.

- Non / Il le regarde. Hé hé // »

L'adulte insiste et oriente, par un verbe plus précis, vers la prise de conscience de l'incongruité ; elle hoche la tête (» Hé hé ») avec une intonation de léger étonnement qui peut suggérer la contradiction des actions des personnages.

Couple B

«- Alors / Qu'est-ce qui se passe là ? / Dis donc, ça n'a pas l'air d'être bien rangé ?

- Y'a le chat, le papa, le p'tit enfant qui fout tout en bazar /

- Tu crois que c'est le p'tit enfant qui a tout mis dans c't'état-là ?

- Oui.

- Hé ben dis donc / On d'vrait virer des jouets, remarque / »

Pour la deuxième fois, une fausse question induit une réponse concernant le désordre de la chambre. Ce sens suggéré est bien « capté » par Claire, qui parle alors de « bazar ». Mais l'adulte feint de découvrir la remarque de l'enfant, comme venant d'elle seule (» Tu crois que... ? »). L'incongruité est en somme préparée par l'adulte, mais indirectement : d'abord

repérée par Véronique, il sera plus facile ensuite d'« attirer » l'enfant dans le même point de vue ; la construction du sens passe ici par un effet de contamination. L'usage des modalisateurs (« on dirait ») les diverses interjections et exclamations, et les outils relevant de la fonction phatique du langage (« Dis donc ») contribuent à « impressionner du sens » chez l'enfant, alors que dans le couple A la construction du sens, tout aussi dépendante de l'adulte, est davantage articulée sur l'observation de l'image que sur les apartés d'Isabelle.

Couple C

«- Tu vois qu'est-ce qu'il fait le p'tit enfant ?

- Il redéfait les affaires.

- Hé oui, il redéfait les affaires, alors que le papa a dit qu'il fallait les ranger dans l'armoire (ton plus intense, celui de la lecture) / Hum hum / Et puis quoi d'autre ? / »

Plus sobrement, M.C. reprend la réponse de Charlotte et rappelle la consigne, contradictoire, du papa (« alors que... ») Mais le ton employé fait basculer cette contradiction vers un scénario où l'humour n'a plus sa place : celui du petit enfant désobéissant. Le « Hé oui » désapprobateur, deux fois répété en quelques secondes, assorti d'un « hum hum » sombre, et d'un hochement de tête (de gauche à droite sans aucun sourire) oriente la résolution de l'incongruité perçue dans le contexte d'une histoire moralisatrice.

On conclura donc que le relevé d'une incongruité n'entraîne pas nécessairement une connivence entre les partenaires : au contraire, la manière dont l'adulte (qui reste dans les trois cas meneur de jeu sur le plan cognitif) résout lui-même l'incongruité intervient, parmi d'autres facteurs, sur la mise en évidence, ou non, d'un humour du livre. Un album drôle, dont on peut rire ensemble, et perçu par l'adulte comme tel, suscite plus facilement des stratégies de connivence ; celles-ci redoublent dans leurs effets les stratégies de compréhension mentionnées. Elles n'ont été fortement marquées que dans les couples A et B. On s'efforcera maintenant de les décrire.

3. Stratégies de connivence

Cette connivence peu à peu installée (ou non) entre les partenaires paraît jouer sur les plans verbal et non-verbal, mais en suivant un axe privilégié : la réduction de la distance entre les sujets.

a) La distance interpersonnelle

On la réduit d'abord dans les indices vocaux repérés chez l'adulte. Le ton utilisé par les trois adultes est un ton chuchoté, parfois très bas et empreint de mystère. M.C. (couple C) n'adopte un ton impérieux qu'en lisant les paroles du papa, et le ton sévère employé introduit déjà sans doute l'erreur interprétative qu'elle fait sur le livre.

La distance se réduit aussi dans l'écart physique où se tiennent les membres de la relation. Le couple B constitue à cet égard un extrême : au bout d'une minute de relation, et par l'effet de « découverte » du sens auquel V se soumet en même temps que C. ; les têtes se rapprochent, se touchent sur le livre. Vingt secondes plus tard, V. rapproche le livre de l'enfant, en l'éloignant de son propre genou.

Le couple C évolue également quant à la distance. M.C. tient d'abord le livre complètement sur elle. Elle en donne lecture et ne montre les images qu'à demi. Puis pose sa première question : « Qu'est-ce qu'il dit encore, à ton avis, le papa ? ». Le livre est cette fois presque fermé. Cinq secondes se passent, durant lesquelles C. ne regarde pas l'adulte. Elle jette des coups d'oeil au livre ou fixe devant elle. Puis esquisse un vague haussement d'épaules et se tourne vers M.C. en tendant un peu le cou. M.C. réagit alors en se rapprochant d'elle et en ouvrant grand le livre vers elle.

Ainsi, l'écart physique et la place du livre entre les sujets marquent dans le couple C la visée de lecture de l'adulte ; ils favorisent une interaction froide, non joueuse entre les membres de la relation. La question de M.C. peut apparaître comme « piègeante » à C. ; en tout cas, certainement difficile. Il va devenir de plus en plus difficile à M.C. d'évoluer ludiquement dans la relation, car la réserve de l'enfant, pour parler en termes systémiques, par un effet de rétro-action, sera marquée par une totale absence de regard et de sourire à l'adulte. Ce qui limitera les moyens d'influence que M.C. utilisera pourtant, en particulier le regard (13 secondes de regard sans réciprocité, de M.C. à C. Total cumulé, en deux minutes de relation.)

b) La réduction de la distance par les moyens linguistiques

On peut la réduire de deux façons : soit en s'impliquant, soit en forçant l'autre à s'impliquer. Ouvrir sa porte ou forcer celle d'autrui. Ce double processus est surtout marqué chez les couples A et B.

* *L'implication de soi* se marque à travers des jugements qu'on porte sur le livre : « J'avais l'impression que... Enfin, je sais pas... » (B) et une utilisation importante des embrayeurs. Elle apparaîtra plus tard dans les jugements de valeur portés sur les personnages : « Ah ben oui ! Ça vaudrait mieux quand même, hein ? » (B)

* Mais cette implication se double du désir d'implication de l'autre, à travers un questionnement qui fait sortir du livre, celui-ci fonctionnant comme prétexte au dialogue :

- « Ça vaudrait mieux quand même, hein / Et toi, tu les ranges, tes jouets ?

- Oui.

- Oui ? Tu as rangé quoi ?

- Ben, j'ai rangé ma Tinnie / » (couple B)

Ce dialogue « en créneaux » par rapport à l'album existe aussi dans le couple A, quoique plus bref :

- « C'est comme ça, chez toi ? Non ? / Y'a plein de choses comme ça que tu peux trouver chez toi par terre ? »

Le dialogue vise à faire parler l'enfant de sa vie personnelle, de ses goûts, de ses attitudes quotidiennes. Il peut avoir pour fonction de rapprocher les membres de la relation.

• *Le traitement des réponses de l'enfant* peut également jouer dans la réduction de distance inter-personnelle. Simple reprise dans le couple C, il est très souvent assorti d'un « Hum hum » approbateur dans le couple A. Dans le couple B, c'est l'expansion qui systématiquement relance le dialogue :

- « Tu voyais quoi ?

- Un chat

- Oh oui, ça, le chat, on le voit bien / Il est gros, hein ? »

Cette relance conversationnelle s'assortit ici d'un petit rire étouffé.

• *Le niveau de langue* utilisé enfin est susceptible d'introduire entre les participants une complicité langagière. On peut l'interpréter comme un effort de l'adulte pour se mettre ainsi au niveau et à la portée de l'enfant. Surtout dans le couple B, V. cherche à s'approcher de Claire par un langage familier, marqué par

- un « relâchement » syntaxique : « Tu voyais quoi ? »

- un « relâchement » phonétique : « dans c't'état là »

- l'emploi d'un lexique typique d'une langue orale inhabituelle pour qui a un « statut » de maîtresse ; comme si précisément il s'agissait ici de faire oublier ce statut, de jouer les copines : « y'a du bazar par terre, on dirait » ... « on d'vrait virer des jouets »...

Mais on peut supposer que cette réduction proxémique n'est pas typique de la lecture à deux d'un album humoristique et qu'on peut la constater dans une relation adulte-enfant, autour d'un conte, par exemple. En effet, plus fondamental semble être ici l'échange *d'informations non-verbales portée par la réciprocité des regards, et la présence de sourires*, échangés ou non, entre les participants, au cours de leur découverte du livre.

c) *Les valeurs de l'échange*

Divers procédés non-verbaux constituent aussi la communication. E. Goffman (6) relève déjà le rôle crucial du regard pour entrer en contact avec quelqu'un ou pour maintenir ce contact. Or, l'échange de *sourires* et de *regards* fut dans les trois couples et dans les mêmes premières minutes de contact, extraordinairement différent.

On rappellera que le regard des participants a porté sur l'autre, dans un échange de regard (regard réciproque), mais il a pu aussi porter sur l'autre sans réciprocité. Le sourire a pu être émis pour soi, sans regard à l'autre, ou dirigé vers l'autre, au moment de l'échange de re-

gard. Il a pu durer aussi longtemps ou moins longtemps que le regard. On donne ici l'essentiel de nos observations.

- *Dans le couple A*, I. a beaucoup regardé Christophe (27 secondes) et a beaucoup souri (19 secondes). Elle a souri 16 secondes en le regardant. (Temps cumulé).

Christophe l'a beaucoup regardée sans sourire (14 secondes) et ils ont eu ensemble 22 secondes d'échange visuel réciproque, souriant ou non.

- *Dans le couple B*, V. a regardé Claire de façon enjouée (5 secondes) en riant même (2 secondes), mais ce ne fut guère réciproque. On ne note qu'une seconde d'échange de regard assorti de sourire de part et d'autre. C. a largement évité le regard de l'adulte. Cependant ses propos furent souvent accompagnés de sourires (10 secondes de sourires) émis comme pour soi. Effet de timidité ?

- *Dans le couple C*, M.C. a fréquemment jeté des coups d'oeil à C. (totalisant 12 secondes) mais à aucun moment l'échange d'un sourire ou même d'un regard réciproque ne s'est produit. L'enfant a fui ce contact.

En somme,

- le couple A fonctionne sur un contact visuel fort, très souriant de la part de l'adulte, peu souriant de la part de l'enfant. On peut l'interpréter comme un ancrage non-verbal de leur connivence et une bonne possibilité d'éveiller à la drôlerie du livre.

- le couple B fonctionne sur un contact visuel très faible, mais « racheté » par une attitude souriante de l'enfant et une connivence verbale forte de la part de l'adulte. Comme si l'échec à capter un regard souriant de l'enfant la poussait vers une stratégie de réduction proxémique par les mots et le corps. Il y a entre deux, un livre dont on s'amuse.

- le couple C fonctionne sur un vide de contact visuel et une absence de sourire. L'adulte regarde pourtant l'enfant ; mais la rétention du livre et sa « lecture » renforcent une attitude passive de l'enfant. Devant cet échec, on peut interpréter l'attitude de l'adulte comme renforcée dans son projet de lecture : par où il se coupe du dialogue mais aussi de l'humour du texte, fait de la distorsion texte-image. Personne ne rira, d'un bout à l'autre de leur relation...

Ainsi s'articulent, de façon variable selon les couples, des effets de renforcement ou de contradiction entre les stratégies de compréhension au niveau cognitif et au niveau relationnel, lors de la lecture d'un album humoristique.

On peut alors se poser deux questions :

1. Pourquoi cette variabilité ?

Elle tient au triptyque : adulte - livre - enfant, essentiellement. Elle dépend, semble-t-il, d'abord du projet de l'adulte face au livre (comment user de ce livre) et aussi à la représentation du livre qu'il se fait lui-même : M.C. n'a pas trouvé cet album drôle, ce qui a dû jouer sur

son comportement. On dira que, pour s'amuser, comme l'Alice de L. Carroll, avec le chat de Chester, encore faut-il que celui-ci apparaisse. S'orienter sur le scénario du méchant bébé (ce qui fut le cas d'un tiers des 11 couples filmés) rend peu probable un accès à l'humour du texte, qui raconte bien autre chose.

D'autre part, la réaction de l'enfant avec lequel l'adulte entre en relation semble capitale ; car un partenaire timide au visage fermé rend la relation joueuse très difficile. Le cumul des deux effets est, pour l'album considéré, fatal à l'humour.

2. *Alors, y a-t-il eu une éducation à l'humour* à travers les situations provoquées autour de ce livre ?

Si celle-ci se définit par l'emploi simultané d'un certain nombre de stratégies cognitives et relationnelles, on peut conclure que deux adultes sur trois satisfont à cette définition. L'analyse intégrale de la séquence vidéoscopée, pour les couples A et B, montrera néanmoins un usage plus important des stratégies de connivence que de stratégies de compréhension cognitive, sans qu'on puisse décider si cela tient au très jeune âge des partenaires ou à l'analyse superficielle des processus humoristiques que les adultes eux-mêmes ont pu faire.

POUR CONCLURE

On fera deux constats, d'ordre méthodologique et d'ordre institutionnel.

En premier lieu, on s'inscrit en faux, grâce aux observations réalisées, contre une description rigide de personnalités conçues en termes de types plus ou moins définis, plus ou moins dotés d'humour a priori, ou encore de dominants et de dominés dans la relation. Foin de la caractérologie de Lezenne : l'humour nous a semblé ne pouvoir naître ou s'évanouir qu'à travers *la relation interactive* de deux sujets. Par où elle est imprévisible, évolue dans la durée, se dynamise ou s'éteint, en fonction des projets, des rejets, des rétroactions et des adaptations dont sont capables les participants de la relation. Ce procès d'interaction fut déjà noté par Wallon, il y a presque 30 ans : « Une simple addition de traits isolés ne peut rien donner de plus que ce qu'ils apportent chacun » (11. p. 200). Interaction qui se prête surtout à une méthodologie descriptiviste, et qui a ses risques interprétatifs. Seul un modèle cybernétique ou systémique peut aider à décrire les séquences complexes de cette relation, toujours unique et évolutive. Il faut la prendre, comme le souligne A. Kendon, dans sa réciprocity, « as an *on-going phenomenon* rather than first looking at what P does and then looking at what Q does. »¹ (7. p. 450)

¹ « Comme un phénomène continu, plutôt que regarder d'abord ce que fait P pour ensuite regarder ce que fait Q. »

En second lieu, où situer l'École dans ce questionnement sur une éducation à l'humour ? Très en marge, vraisemblablement, et dans une sensibilisation qui passe sans doute à la fois dans des situations de vie (à travers le comportement de tel ou tel adulte, de tel ou tel camarade) ; mais aussi dans quelques situations d'information (ressemblant à celle qui fut ici la nôtre) ou d'apprentissage didactique (les jeux poétiques, par exemple).

On suppose l'Institution capable de susciter une éventuelle éducation à l'humour, plus qu'un enseignement de l'humour proprement dit ; à l'inverse d'une genèse familiale de l'humour, qui peut bénéficier dans certaines conditions de facteurs d'éclosion particulièrement favorables. Dans le cas d'une connivence affective et d'une bonne attention mutuelle liant les membres de la famille, on pourrait parler d'un enseignement de l'humour au sens plein. (Voir G. Tessier 9.10). En effet, un comportement social intégrant l'humour peut y être donné implicitement en modèle éducatif (on pourrait l'ajouter aux divers aspects du code élaboré modélisé par B. Bernstein.2.) ; mais aussi l'analyse ponctuelle du pourquoi et du comment du drôle s'y trouverait subrepticement suggérée, et le jeu partagé sur les mots pourrait être valorisé, en famille, dans des interactions privilégiées de l'adulte à l'enfant (Voir P. Aimard. *Les jeux de mots de l'enfant*, Paris, Simep. 1975).

En matière de langage, on fait l'hypothèse que l'humour verbal n'est pas à situer uniquement dans le débat entre « nativistes » et « génétistes » ; il ne se réduit pas à la maturation. On veut souligner ici combien il s'inscrit dans une variante linguistique sociologiquement significative ; il fonctionne comme un signe de distinction sociale. Chez l'adulte, on pourrait de la même façon opposer le trait d'esprit à la plaisanterie grasse. Mais chez l'enfant, pour reprendre Bourdieu, « ce qui est rare, ce n'est pas la capacité de parler... mais la compétence nécessaire pour parler de la langue légitime qui, dépendant du patrimoine social, retranscrit des distinctions sociales... » (3. p. 42)

Alors, l'École n'étant pas, comme on le sait, le lieu de diffusion de la rareté, on peut penser que c'est seulement dans l'école de la Tortue « fantaisie » évoquée par L. Carroll, qu'on enseigne aujourd'hui : « la becture et les tritures, et puis les différentes parties de l'arithmétique : l'ambition, la distraction, la surexposition et la dérision. » (4).

Gisèle TESSIER
E.N.G. de TOURS

BIBLIOGRAPHIE

- 1 - F. BARIAUD *La genèse de l'humour chez l'enfant*. PUF. Paris. 1983.
- 2 - B. BERNSTEIN *Langage et classes sociales*. Minuit. Paris. 1975.
- 3 - P. BOURDIEU *Ce que parler veut dire*. Fayard. Paris. 1982.
- 4 - L. CARROLL *Alice au pays des Merveilles*. Trad. Fr. Lattès. Paris. 1987.
- 5 - S. FREUD *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Gallimard. Paris. 1930.
- 6 - A. KENDON « Organization of behavior in face-to-face interaction » (400-505) — in : *Handbook of methods in non-verbal behavior research*. Klaus Scherer and P. Ekman Eds. Cambridge University Press. 1982.
- 7 - P. MAC GHEE & A.J. CHAPMAN (Eds.) *Children's humor*. Chichester. Wiley. 1980.
- 8 - G. TEISSIER *Contribution à une étude de la créativité verbale chez l'enfant*. Doctorat d'État. Université F. Rabelais. Tours. 1986.
- 9 - G. TEISSIER « De quoi rient-ils ? Le développement du comique verbal chez l'enfant à travers le traitement du Nom propre » — in : *Comique et Communication*. IUT de Grenoble. (à paraître 1988).
- 10 - H. WALLON « Science de la Nature et Science de l'homme ». *Enfance*. Mai-Octobre. 1959.
- 11 - M. WOLFENSTEIN *Children's humor. A psychological analysis*. Glencoe Free Press. 1954.