



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



MASTER METIERS DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
Spécialité Enfance Enseignement Education

2012-2013

Travail d'**E**tude et de **R**echerche

**L'humour dans les pratiques professionnelles du professeur des
écoles**

Mémoire soutenu par

Claire GABRIEL

juin 2013

Sous la direction de Mme FRISCH Muriel

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Frisch, ma tutrice. Grâce à ses conseils, j'ai pu orienter ma recherche de façon plus précise et construire un travail plus rigoureux. Son soutien m'a permis de le mener à son terme et de surmonter les découragements.

Je remercie tout particulièrement mes deux collègues professeures des écoles. Malgré leurs appréhensions, elles ont accepté de m'ouvrir la porte de leur classe. Ces moments passés ensemble nous ont permis de vivre une aventure inédite et riche.

Je remercie sincèrement les élèves et leurs parents. Les uns pour avoir consenti à ce qu'une caméra enregistre leurs faits et gestes. Les autres, pour m'avoir accordé leur confiance en m'autorisant à filmer leur enfant.

Je remercie enfin mes proches. Pour avoir relu ce mémoire, pour avoir supporté mes inquiétudes, pour avoir compris mes absences. Je remercie Guillaume pour son aide informatique et « multimédiaïque » !

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	4
1^{ère} PARTIE : Les questionnements	6
I. DE LA NAISSANCE D'UN THEME	6
1. 1. Un jour, une autoconfrontation.....	6
1. 2. Un soir, une relecture d' « après-coup ».....	7
1. 3. Des moments, des scènes, des situations.....	7
1. 4. Des interpellations	8
II. A LA DEFINITION DU THEME	9
2. 1. Origine du terme « <i>humour</i> »	9
2. 2. Le mot d'esprit selon Freud.....	10
2. 3. ... Et un peu plus selon d'autres auteurs	10
III. VERS DES HYPOTHESES	11
3. 1. L'humour et la relation pédagogique	11
3. 2. L'humour et la didactique.....	12
3. 3. L'humour et l'éthique professionnelle.....	13
3. 4. L'humour et les pratiques professionnelles.....	14
3. 5. Les hypothèses	14
2^{ème} PARTIE : Le dispositif de recherche.....	16
I. LES OBSERVATIONS.....	16
1. 1 L'observation filmée.....	16
1. 1. 1. Le « terrain »	17
1. 1. 2. Le mode d'observation.....	17
1. 1. 3. Le temps d'observation	17
1. 2. Les situations de travail observées	18
1. 2. 1. La situation de travail 1	18
1. 2. 2. La situation de travail 2	19
1. 2. 3. La situation de travail 3 et 3 bis	20
1. 3. Les avantages de la vidéo	21
1. 3. 1. Un recueil étendu.....	21
1. 3. 2. Une mise en mémoire.....	21
1. 3. 3. Pouvoir expliciter ses actes.....	22
1. 4. Les limites de l'observation réalisée.....	22

II. LES ENTRETIENS.....	23
2. 1. Le choix de l'entretien.....	23
2. 1. 1. La nécessité de procéder à des entretiens	23
2. 1. 2. L'entretien pour expliciter ses actes	24
2. 2. Le rôle de l'intervieweur	24
2. 2. 1. Un guide	24
2. 2. 2. Une source	25
2. 3. Les entretiens avec les enseignants	25
2. 3. 1. Le déroulement de l'entretien	25
2. 3. 2. L'entretien avec l'enseignant 1	25
2. 3. 3. L'entretien avec l'enseignant 2	26
2. 4. Les limites des entretiens réalisés	27
3^{ème} PARTIE : L'analyse.....	28
I. LES ANALYSES DES OBSERVATIONS.....	28
1. 1. Le premier visionnage	28
1. 2. La grille d'observation.....	28
1. 3. Le traitement des informations.....	29
1. 3. 1. Le tri des informations.....	29
1. 3. 2. La mise en évidence des informations.....	30
1. 3. 3. Le regroupement des informations	30
1. 4. Les éléments qui interrogent.....	30
II. LES ANALYSES DES ENTRETIENS.....	31
2. 1. L'annotation des informations recueillies.....	31
2. 2. L'émergence de constats et la naissance de sens.....	31
III. LA CONSTRUCTION DES CATEGORIES D'HUMOUR.....	32
3. 1. Le caractère commun des catégories	32
3. 2. Les noms.....	32
3. 3. La catégorisation	33
4^{ème} partie : Les résultats de la recherche.....	34
I. LES CONDITIONS QUI ENCOURAGENT L'HUMOUR EN CLASSE	34
1. 1. La personnalité de l'enseignant.....	34
1. 1. 1. Son caractère	34
1. 1. 2. Son vécu personnel	34
1. 2. Un climat de classe favorable	35

1. 2. 1. Une ambiance sereine	35
1. 2. 2. Un climat de travail	36
1. 3. La relation enseignant/élève	36
1. 3. 1. Un respect mutuel.....	36
1. 3. 2. Une confiance.....	37
1. 3. 3. Une connivence	37
II. LES CADRES QUE L'ENSEIGNANT POSE	38
2. 1. L'enseignant se protège.....	39
2. 2. L'enseignant protège ses élèves.....	39
2. 2. 1. ... Des moqueries.....	39
2. 2. 2. ... Des mises à l'écart.....	40
2. 3. L'enseignant « contrôle » l'humour	40
2. 3. 1. Adapter l'humour	41
2. 3. 2. Savoir contenir l'humour	41
III. LES FONCTIONS DE L'HUMOUR EN CLASSE.....	42
3. 1. Les fonctions de l'humour : une catégorisation originale.....	42
3. 1. 1. Les sept catégories d'humour	42
3. 1. 2. Les sept Humours au service de l'enseignant et de l'élève	48
3. 2. Les fonctions de l'humour et l'éthique professionnelle.....	49
3. 2. 1. Les devoirs éthiques de l'enseignant.....	49
3. 2. 2. Les devoirs éthiques de l'enseignant et l'humour.....	49
3. 2. 3. Les devoirs éthiques et les Humours.....	50
3. 3. Les fonctions de l'humour pour comprendre l'enseignant	52
CONCLUSION.....	54
BIBLIOGRAPHIE	55

INTRODUCTION

« Il semble impossible de régler le vécu scolaire de l'enseignant et de sa classe sans une capacité de l'enseignant à pratiquer l'humour. Combiner ce contraste qui est celui de l'humour, c'est manier à la fois la fermeté et la souplesse, la force et la tendresse, la lucidité et le savoir, l'accompagnement et la patience, la présence et la distance. »

André de Peretti

Bien souvent, les enseignants pratiquent l'humour dans leur classe sans en percevoir réellement la signification. En effet, c'est beaucoup plus rarement qu'ils prennent le temps de parler de l'humour qu'ils ont fait ou pourraient faire au sein de leur classe. Cela semble davantage être ce que nous exécutons et beaucoup moins ce que nous étudions. Dans ce mémoire, nous allons nous essayer à étudier ces humours que nous pourrions observer en classe. Derrière chacun d'eux se cache du sens. Ce plaisant sujet d'étude permet au chercheur d'appréhender son travail de manière plus détendue. Le fait que ce thème ait été peu exploré rend d'autant plus motivante la recherche. Le chercheur espère obtenir des résultats qui n'ont pas été exposés jusqu'à présent. Une certaine impatience le gagne alors. Il amorce son travail stimulé et enthousiaste.

Avec ce TER, nous nous sommes mis en posture de recherche. Nous nous sommes appuyés sur notre propre pratique professionnelle pour débiter une analyse rapide et incomplète. Nous avons passé en revue les moments de classe où nous avons pu partager notre rire avec celui de nos élèves. Nous avons examiné sur le tas ce que nous vivions en classe. Nous avons tenté de trouver des raisons à ces faits et gestes humoristiques. Rapidement, nous nous sommes rendu compte que nous ne pouvions pas nous poser comme le seul sujet d'étude. Le biais était trop important. Nous devenions de moins en moins spontanés et nous nous forçons à faire rire pour en étudier les impacts sur la classe. Deux de nos collègues, professeures des écoles, nous apporteront leur aide en acceptant d'être observées dans leur classe. Elles consentiront également à commenter ces enregistrements vidéo lors d'entretiens.

Nous souhaitons mettre en évidence des résultats qui inciteraient les enseignants à intégrer l'humour. En effet, nous supposons que ce dernier favoriserait l'apprentissage des élèves. Il détendrait le climat de la classe, il enrichirait les manières d'apprendre, il offrirait à l'enseignant une autre façon de s'adresser à son élève. Ces vertus que pourraient recouvrir l'humour doivent, selon nous, être mises en valeur. L'humour a cette qualité de dire les choses autrement que ce à quoi nous nous attendions. Il provoquera le sourire voire le rire. L'enfant ne peut qu'y trouver du contentement.

Dans cet écrit, nous changerons le prénom des enfants tout en conservant son appartenance au sexe, à son origine et à son caractère conventionnel ou non. Les enseignantes seront, elles, numérotées. Nous les qualifierons ainsi d'« enseignante 1, 2, 3 ». Ce procédé déshumanise certainement nos professionnelles mais il paraissait le plus adéquat. Nous aurions pu les nommer par

leur initiale. Mais nous craignons que ce soit moins visible par le lecteur. Une lettre risquerait de se perdre dans une page. Or, il importe que le lecteur soit renseigné rapidement de l'identité de la personne citée. Nous aurions également pu utiliser leur nom de famille et le modifier. Mais cet artifice nous gênait. Nous sommes collègues avec ces enseignantes et nous craignons que cette modification ne les déguise. Nous voulions pouvoir les reconnaître en les nommant.

L'enseignant 3 est l'instigateur et le meneur de ce Travail d'Etude et de Recherche. C'est avec le nous que nous commencerons par nous qualifier lors des trois premières parties de ce mémoire. En revanche, nous utiliserons la troisième personne du singulier pour nous désigner lors de la quatrième partie consacrée aux résultats de la recherche. En effet, afin de présenter plus clairement l'exposé de nos constats, utiliser la troisième personne comme nous le feront pour nommer les deux autres enseignantes paraît la plus logique. Nous nous risquerions dans le cas contraire à un manque de cohérence et d'uniformité entre les trois professeures des écoles observées.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à justifier le choix de ce thème d'étude. Nous expliciterons les termes nécessaires à la compréhension du déroulement de ce mémoire. Nous déterminerons la problématique générale de notre travail et nous présenterons nos hypothèses. Dans un deuxième temps, nous exposerons notre méthodologie de recherche. Les observations suivies des entretiens offriront au chercheur les conditions qu'il suppose les meilleures pour recueillir les informations qu'il désire. Ensuite, nous présenterons le travail d'analyse que nous avons mené pour enfin présenter les résultats de la recherche.

1^{ère} PARTIE : Les questionnements

Dans cette première partie, nous expliquerons comment ce thème a vite été retenu pour en être l'objet d'étude. Nous tenterons de caractériser l'humour et nous définirons également les termes souvent utilisés dans ce mémoire. Nous finirons en exposant notre problématique et nos hypothèses.

I. DE LA NAISSANCE D'UN THEME

Lorsque nous sommes avec les écoliers, nous utilisons l'humour sans lui accorder de sens. Et pourtant certaines réactions d'élèves demandent à être examinées plus finement. C'est en étant confrontés à des moments humoristiques curieux que nous avons choisi d'en faire le sujet de ce travail. En relisant un écrit décrivant quelques minutes en classe, nous nous sommes aperçus que nous utilisons l'humour plus que nous ne le soupçonnions. Intéressés par cette pratique, nous avons retenu quelques événements qui se sont produits dans la classe. Nous les avons analysés pour établir le constat qu'il s'agissait là d'un sujet complexe mais néanmoins captivant.

1. 1. Un jour, une autoconfrontation

Au commencement du Travail d'Etude et de Recherche, nous étions nouvellement en formation et suivions alors des cours de niveau Master à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Lors de l'un d'entre eux, intitulé « *Analyse de l'activité* », nous nous souvenons parfaitement bien quand nous devons écrire un moment de classe. Ensuite, avec un tiers, nous devons en discuter et notamment mettre en évidence ce que nous avons prévu de faire, la tâche prescrite et ce que nous avons réellement fait, la tâche réelle. Sans rapporter la totalité de ce qui était écrit ce jour là sur notre feuille, nous pouvons expliquer que nous avons choisi de décrire la fin d'une séance de mathématiques suivie immédiatement d'un départ pour la piscine. L'écrit concernait donc l'articulation des deux moments successifs. Avant même d'avoir commencé à discuter, nous nous faisons une idée de la ligne de discussion vers laquelle nous souhaitons diriger notre questionneur. Seulement, nous n'étions pas les intervieweurs. Nous n'étions pas non plus ceux qui guidaient et nous nous sommes vite laissés emporter. Nous pourrions même utiliser le terme « piégés »... par l'autoconfrontation. Entendons « piégés » à des fins positives. En effet, nous désirions évoquer pendant cette autoconfrontation les imprévus qui engendraient du retard, notre tendance à devenir plus nerveux et rigides avec les enfants, alarmés par l'horaire du bus à ne pas dépasser. Puis, une tout autre raison est apparue au cours de cette discussion : le besoin d'être reconnus par ses pairs en tant que professeurs des écoles qui encadrent sa classe et qui contient les bavardages des élèves. Juste après cet entretien, nous pouvions écrire sur une feuille ce que nous en retenions. Ainsi, nous pouvions expliquer d'où nous étions partis, l'orientation que la discussion avait prise et ses aboutissants. Nous avons pu dégager que le nœud du problème se logeait dans notre désir de ne pas laisser les bavardages s'installer dans le couloir de l'école. Nous sentions que cette analyse ne devait pas s'arrêter là et qu'il fallait encore explorer ailleurs.

1. 2. Un soir, une relecture d' « après-coup »

« *La notion d'après-coup est le fait qu'un évènement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut devenir signifiant, rétrospectivement* » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005, p. 125). Pour trouver du sens, nous nous sommes donc tournés à nouveau vers l'écrit évoqué auparavant.

Nous nous sommes rendu compte que son texte exposait des gestes, des actions, des paroles qui présentaient le souci de maintenir un climat sérieux en classe. Seulement, Nous nous rappelions parfaitement de ce matin là. Il y avait eu d'autres attitudes de notre part qui donnaient aux enfants une ouverture pour perdre de leur calme. Attitudes qui n'apparaissaient pas dans le récit.

Soyons un peu plus précis. Lorsque nous obtenons une tranquillité complète dans la classe, nous pensons tout à coup que nous avons oublié de mettre le cahier d'appel dans le sac de piscine. Alors que nous aurions pu, tout en gardant notre sérieux, aller chercher sans rien dire ledit cahier, nous nous autorisons au contraire le commentaire de notre oubli et plus encore, insistons avec sur l'aspect « *tête en l'air* » que revêt notre caractère : « *Ah cette maîtresse qui oublie toujours tout (...) Elle n'a pas de tête (...)* ». Les enfants ont trouvé là une belle invitation au sourire et aux commentaires bienveillants. « *Ah tu oublies souvent des choses maîtresse ?* », « *Ce n'est pas grave, tu y as pensé* ». Que s'est-il passé à ce moment précis où ces paroles sont prononcées et où les enfants y réagissent ?

Lorsque nous relisons notre écrit et que nous repensons à cet humour provoqué en classe, nous nous apercevons qu'à cet instant nous rompons l'atmosphère sérieuse que nous avons installée quelques secondes auparavant. C'est nous qui avons demandé à obtenir ce calme en l'exigeant des élèves mais aussi en adoptant une posture à l'image de ce que souhaitions. Par conséquent, si nous modifions l'image que nous offrons et si nous prononçons également des phrases qui appellent le sourire, les enfants peuvent se sentir conviés à se relâcher. Laissant alors une place belle aux bavardages.

Nous découvrons ici de l'humour dans un écrit où nous ne pensions pas en trouver. Nous supposons qu'il y a très probablement d'autres moments de la journée où, en classe, nous sortons de cette posture d'enseignant « sérieux » à laquelle les élèves sont habitués pour rejoindre une posture plus drôle. Cherchons, cherchons...

1. 3. Des moments, des scènes, des situations

Dans cet écrit, nous utiliserons souvent les termes *situation*, *moment* et *scène*. Il importe de les expliciter.

Tournons-nous dans un premier temps vers le *Petit Larousse Illustré*. Un *moment* est défini comme « *un espace de temps considéré du point de vue de son contenu, des évènements qui s'y situent* ». Le moment pédagogique est défini par Philippe Meirieu comme « *l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un*

décrochage, un décrochage qui n'est en rien un renoncement », (1995, p. 56). Ce moment pédagogique est donc un échange entre deux personnes l'une qui transmet et l'autre qui reçoit. C'est de cette confrontation qu'il naît. Dans ce mémoire, nous utiliserons le terme *moment*, pour définir ces petits espaces de temps qui font se rencontrer le maître et son élève en classe. Ces derniers appartiennent à des espaces de temps plus longs que l'on peut qualifier de « situations ». Nous parlerons ainsi plus facilement de *moments d'humour*. Ils sont des durées courtes consacrées uniquement à des interventions humoristiques et aux conséquences qu'il produit.

Nous parlerons aussi de *scènes*. Les scènes se rapprochent du *moment*. Mais elles se veulent être similaires à notre champ visuel restreint, lorsque nous sommes au théâtre. La *scène* se différencie par cette volonté d'observer les choses comme un spectacle. C'est en quelque sorte, un *moment* qui sort de l'ordinaire, qui se veut plus inhabituel, plus curieux.

Dans le *Petit Larousse Illustré*, une situation est définie ainsi : « *Etat de quelque chose (...) par rapport à une conjoncture donnée, dans un domaine déterminé.* Il y a là aussi l'idée du temps et de l'espace. Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, la situation que l'on qualifie de didactique est « *une coupe de la réalité* ». Elle « *se caractérise par l'émergence d'éléments nouveaux* ». La situation s'établirait sur un temps plus long que le *moment*. Elle offrirait au maître et à son élève des apprentissages, des sujets nouveaux, des concepts fraîchement découverts. Elle présenterait de la nouveauté. La situation sera davantage définie en décrivant le lieu, le temps, les personnes qui y sont présentes, l'avant et l'après, la raison de sa présence dans une journée d'école. La situation a une utilité dans les apprentissages de l'élève et nécessite d'être contextualisée. Bien plus que le moment qui, lui, n'est qu'un instant de ces situations. La situation concerne davantage les apprentissages de l'enfant.

1. 4. Des interpellations

Pendant que nous enseignons, nous retenons quelques moments d'humour qui nous interpellent : Youssouf et la peur de la blague, Amine et l'usage autorisé de l'humour à l'école, Louis et son utilisation en toute finesse de l'humour... Nous allons les relater.

Pendant une séance d'aide personnalisée aux CE2, Youssouf a été mis à l'épreuve de notre humour... Qu'il n'a pas du tout partagé ! Alors que les deux élèves qui sont en face de nous demandent si les mots qu'ils viennent de lire devront être écrits dans le cahier, nous rétorquons par la positive en ajoutant qu'ils auront même à les copier cinquante fois chacun afin de bien les connaître. Youssouf nous regarde, regarde Jawad, son camarade, qu'il voit sourire, nous regarde à nouveau, nous lui sourions, il nous répond et ajoute en souriant : « *Tu fais toujours des blagues maîtresse* ». Lorsque nous l'interrogeons quant à l'appréciation de cette blague, alors que Jawad avoue son plaisir à les entendre, Youssouf évoque sa peur. Il ajoutera pour répondre à notre question qui consistait à savoir pourquoi ce genre de blagues ne lui plaisait pas « *Ça fait peur* ». L'intention de créer un climat détendu a malheureusement complètement échoué !

Toujours pendant une séance d'aide personnalisée en CE2 mais dans une autre classe que précédemment, Amine, à qui nous demandons de prendre sa règle répond : « *Je l'ai pas !* », avec un

air enjoué. Nous trouvons cette réponse étrange puisque le matin même, il s'en était servi. Nous lui communiquons notre étonnement. Et il ajoute : « *C'était une blague !* ». Nous sourions. Pour le taquiner et pour comprendre le rapport qu'Amine entretient avec l'humour à l'école, nous le questionnons : « *Mais tu penses qu'on peut faire des blagues à l'école ?* » Le garçon paraît sur la défensive et argumente : « *Mais c'est la première fois que je fais une blague, j'en ai jamais fait avant, c'est la première fois de l'année !* » Pourquoi cet enfant se défend de faire de l'humour à l'école ? Le rire n'y a-t-il donc pas sa place ?

Nous terminerons en exposant un échange entre un intervenant en langue allemande, Monsieur C, et Louis, élève en CE2. Ce dernier n'était pas attentif pendant la séance d'allemand. Monsieur C l'a alors menacé de copier cent fois le texte et a continué : « *Non, deux cents fois, non cinq cents fois, non...* » Louis, à nouveau attentif, ne s'est pas privé de poursuivre la phrase inachevée du professeur en souriant : « *Dix mille fois !* » Sourire complice de la part de Monsieur C. Non seulement Louis retrouve toute son attention mais il s'invite aussi lui-même dans l'échange humoristique. Comme pour indiquer qu'il a bien compris le rappel à l'ordre et comme pour remercier le professeur d'avoir utilisé ce moyen sympathique plutôt que les habituelles réprimandes.

A travers ces trois moments, nous avons trois enfants qui ont un rapport très différent avec l'humour, ce qui provoque des réactions diverses et donc des relations entre les enseignants et les élèves qui divergent les unes des autres.

L'humour semble être un objet complexe et d'autant plus lorsqu'il est sollicité à l'école, lieu où le sérieux détiendrait une place essentielle. C'est pour cette raison qu'il se dévoile en tant que sujet d'étude intéressant qui mérite une attention particulière.

II. A LA DEFINITION DU THEME

Nous l'avons montré, l'humour trouve une place spécifique en classe souvent sous diverses formes. En voulant caractériser ce terme, nous avons fait le constat qu'il recouvre de nombreuses définitions elles-mêmes sujettes à être toujours rediscutées. Nous proposerons à la fin de cette partie notre propre définition.

2. 1. Origine du terme « *humour* »

A l'origine le terme *humour*, du latin *humor*, désigne les fluides qui traversent notre corps et qui conditionnent alors nos humeurs. Hippocrate (Durozoi et Roussel, 1997) pensait qu'elles déterminaient le tempérament de chacun. En France, on utilise d'abord le mot *humeur* pour désigner l'humour. C'est seulement au XVIIIème siècle que l'on empruntera aux anglais « *humour* ». Mais cela ne rendra pas plus facile sa définition. Nombreux sont ceux qui s'emploient à le définir. Les affirmations s'opposent, parfois se rejoignent, diffèrent de peu et cela tend à prouver que l'humour

n'est pas un acte facilement déterminable. Nous retiendrons donc trois auteurs d'époques différentes afin de mettre en évidence leur propre définition pour tenter d'en concevoir une plus personnelle.

2. 2. Le mot d'esprit selon Freud...

Sigmund Freud dans *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* tente de définir l'humour comme « *le moyen d'obtenir le plaisir en dépit des affects pénibles qui (...) perturbent [un être humain]* » (1905, p. 399)¹. Plus loin, il affirme que c'est une « *économie d'une dépense de sentiment* » (p. 411). L'humour c'est donc cet acte qu'utilise un sujet dans le but de surpasser ses sentiments nauséabonds, de les éloigner au profit d'un autre, en quelque sorte, de les détourner. Freud loge cette opération dans le préconscient. Le préconscient désigne les pensées confusément perçues, qui n'ont pas encore fait l'objet d'une réelle prise de conscience. C'est ce qui se situe entre le conscient et l'inconscient. Nous distinguons dans cette définition l'idée d'une ruse visant à se protéger de nos sentiments les plus nuisibles. Nous percevons également que l'acte humoristique serait davantage un agissement personnel voire, et nous exagérons l'idée, égoïste qui viserait le mieux être de soi et non celui d'autrui. En somme, nous ferions de l'humour pour évacuer nos mauvaises humeurs et non dans le but de rendre meilleur l'état affectif d'autrui.

2. 3. ... Et un peu plus selon d'autres auteurs

Plus tôt, au XVIIIème siècle, Joseph Addison a expliqué que l'humour, c'était « *l'esprit avec quelque chose en plus* » (Escarpit, 1972, p. 41). Tout comme le célèbre psychanalyste, il a utilisé l'esprit pour définir l'humour. Il s'agit là d'une réalité pensante et plus. Dans un ouvrage d'Adrien Thério, on apprend que Joseph Addison ajoute à cette définition le sourire, le rire que ce brin d'esprit crée sur le visage d'autrui. « *(...) et quel que soit son état d'âme, il ne manque jamais de faire rire la compagnie* », (1968, p.8). Joseph Addison, écrivain de pièces de théâtre humoristiques réserve lui une place à l'effet produit chez l'autre. Sigmund Freud n'y voyait qu'un acte personnel engendrant son propre plaisir.

Robert Escarpit entend dans ce terme « *l'unique remède qui dénoue les nerfs du monde sans l'endormir, lui donne sa liberté d'esprit sans le rendre fou et mette dans les mains des hommes sans les écraser, le poids de leur propre destin* » (p. 72). En parlant de remède, on peut penser qu'il rejoint Freud. L'humour permet de soigner les hommes de leurs mauvaises humeurs. Il serait le moyen de bonifier le monde et donc les êtres humains et leurs attitudes. Robert Escarpit ajoute qu'il a la vertu de faire réagir des hommes, de les rendre acteurs d'un avenir meilleur. Il introduit dans sa définition une touche d'humanisme, de douceur et de respect.

Après réflexions, nous nous sentons en mesure de proposer notre propre caractérisation du mot *humour*, nourrie bien entendu par les nombreuses définitions que nous avons pu parcourir.
L'humour, c'est une forme d'esprit visant à produire le sourire voire le rire grâce à un discours

¹ Sigmund Freud, *le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1988, traduction de Denis Messier

ou un comportement qui est autre que celui attendu dans la réalité. Cherchons maintenant en quoi l'humour retient l'attention dans le milieu de l'éducation.

III. VERS DES HYPOTHESES

Après avoir défini plus précisément notre sujet d'étude, complétons-le et tentons de réduire le champ d'étude possible de ce dernier au sein d'une classe. Là où, enseignants et élèves se rencontrent. Là où de cette rencontre vont naître des apprentissages. Au cours de cette partie, nous essayerons de penser l'humour dans la relation pédagogique et également de comprendre quel lien il peut avoir avec la didactique. Des questionnements vont émerger quant à son intégration dans les pratiques professionnelles du professeur des écoles et à sa possible capacité de le rapprocher de son éthique.

3. 1.L'humour et la relation pédagogique

Dans le *Dictionnaire de la pédagogie* (Arnilla, Gossot, Rolland, Roussel, 1996) la pédagogie est définie comme « *l'ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une fonction éducative* ». La pédagogie générale « *s'intéresse à la relation du maître et de l'élève dans l'acte d'enseigner et d'apprendre* », elle s'attache « *aux relations affectives dans la classe, au climat de la classe, incluant dans les savoirs du maître ou du professeur des savoir-faire (...)* » (p.212). On retrouve dans la relation pédagogique, l'élève, le maître, et les savoirs ou savoir-faire. Dans le *Dictionnaire de l'éducation* (2008), Franc Morandi conçoit la relation pédagogique comme « *la dynamique d'un échange et comme un système fonctionnel d'apprentissage et d'éducation* » (p.578). On ajoute dans le même ouvrage que la relation pédagogique « *marque le lien profond entre la communication humaine et les savoirs* ». Elle « *se nourrit dans la complexité des échanges et des contextes, du jeu des acteurs, de l'incertitude de l'action, de la préoccupation de l'autre* » (p.578). Ainsi, l'humour, dans cette relation pédagogique, peut se trouver une place. Dans notre définition du terme précédemment, nous plaçons le terme « *discours* ». C'est bien là un échange qui « *vise à produire le sourire voire le rire* » chez l'autre. L'humour est une forme de communication incertaine, dont on ne sait si elle produira l'effet souhaité sur l'autre.

Marcel Postic (2001), explique que la relation éducative c'est « *la rencontre de deux personnes* » (p.179). Il cite Alain Mougnotte qui invite les enseignants à faire de l'accueil des élèves le matin un moment privilégié. Alain Mougnotte affirme que « *la qualité de la rencontre spontanée entre deux personnes doit porter le témoignage tant d'un respect réciproque que des liens plus affectifs qui les unissent* » (p.179). L'humour, qu'il soit gestuel ou verbal, est une façon de communiquer. C'est un moyen pour convier l'élève à entrer dans la relation qui le noue avec son enseignant.

Hugues Lethierry parle d'humour « *tactique* » dans le sens où il « *fournit le moyen de répondre à la pressions d'un adversaire qui est en position favorable par rapport à vous* » (2001, p. 44-45). L'humour, en ce sens, est bien ce dont l'enseignant pourrait se servir pour se sortir d'une situation inconfortable. Il poursuit et explique que c'est une stratégie pour « *suggérer au lieu de proclamer [qui]*

laisse sous-entendre au lieu d'imposer » (p. 45). Il ajoute que le rire permet « à chacun des rieurs de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne, voire de transgresser les obligations que la situation exige de lui (...) » (p. 65).

Mais alors, pourquoi l'enseignant utiliserait l'humour dans sa classe ? En quoi cela lui servirait-il de placer ses élèves dans un autre rôle que celui qu'ils occupent chaque jour à l'école ? Qu'est-ce qui inciterait à utiliser cette façon de communiquer, quels bénéfices en retirerait-il ? Est-ce pour servir sa relation avec l'élève ? S'il a recours à l'humour dans sa communication avec l'élève à des fins d'apprentissage et d'éducation, comment le fait-il ? Y a-t-il une forme d'humour à privilégier ? Y a-t-il des situations ou des moments spécifiques pour inviter l'humour dans sa classe ?

3. 2. L'humour et la didactique

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter et al., 2010), les didactiques sont définies ainsi : « *Les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référants à des matières scolaires* » (p. 69). Nous retiendrons le terme « *contenus* ». Les didactiques s'affairent à étudier le contenu des disciplines. En ce qui nous concerne, les contenus que nous évoquons sont les « *contenus à enseigner* » (p.71), les Instructions Officielles. Dans ce même ouvrage, nous comprenons que c'est « *la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques* » (p.69). Ce sont les « *pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires* » (p. 70). En évoquant le mot *pratique*, nous supposons donc que l'humour entrerait dans les pratiques de l'enseignant afin d'aider ce dernier à l'apprentissage de son élève. Notre champ didactique restera celui de l'école, là où les professeurs usent de leurs pratiques pour faire apprendre leurs élèves. Nous tenterons de rendre compte des éventuels moments durant lesquels les enseignants useraient de l'humour pour mener l'enfant vers l'acquisition de compétences. Hugues Lethierry (1997, p.125) explique par exemple que l'humour permet de vivre la grammaire d'une façon moins ennuyeuse. Il cite le livre de Jean-Louis Fournier intitulé *Grammaire française et impertinence* (1992) dans lequel l'auteur présente les notions grammaticales à acquérir d'une manière traditionnelle. Mais, son originalité, sa *tactique*, c'est de proposer des exemples qui soient totalement en marge de ce que l'on peut lire dans les livres classiques. Ainsi, pour expliquer la subordonnée relative il propose cet exemple « *Le parachutiste **qui avait oublié son parachute** a gagné, il est arrivé le premier au sol.* » Certes nous avons là un exemple qu'il serait certainement malvenu de proposer à des enfants d'école élémentaire. Mais nous prenons conscience que l'humour est en mesure d'apporter au maître un moyen de rendre sa pratique plus originale. Avner et Noémie Ziv, dans *Humour et Créativité en Education, approche psychologique* (2002, p.146-160), illustrent les bénéfices qu'un professeur obtient lorsqu'il use de l'humour dans son cours. Ils expliquent que ce dernier permet « *de mieux comprendre le concept.* » Une étude qu'ils ont menée démontre bien que l'usage de l'humour offre aux élèves la possibilité de comprendre et de retenir plus efficacement ce que le professeur leur transmet.

Il y a là des questionnements à faire émerger. En quoi il favoriserait l'enseignement du contenu d'une

discipline ? Pourquoi le professeur des écoles pourrait-il l'utiliser ? L'humour s'avèrerait une pratique pour l'enseignant, mais sous quelles formes pourrait-il alors présenter cette pratique ? Est-ce de l'humour gestuel, des mimiques, des paroles ? Quel bénéfice cela apporterait-il à l'apprentissage de l'élève ? Est-ce l'originalité qui apporterait une valeur ajoutée aux pratiques de l'enseignant ? Est-ce que cela favoriserait la transmission du savoir ? Est-ce une pratique spontanée ? Est-ce pensé au préalable par l'enseignant lorsqu'il prépare sa classe ?

3. 3. L'humour et l'éthique professionnelle

D'après l'étymologie du mot, l'éthique est la science de la morale (ethikos) et des mœurs (ethos). Si nous nous en tenons à la définition du Larousse (2001, p.403), nous comprenons que l'éthique c'est « *l'ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un.* » L'éthique se présente alors comme une suite de la morale, ce sont les réflexions qui nous emplissent au sujet de cette morale. Pierre Fortin définit la morale comme l'ensemble des règles que l'on s'impose (1995). Il parle de *devoir-faire*.

Joseph De Finance a consacré un ouvrage entier à l'éthique (1988). Il nous invite à aller au delà de l'étymologie qui, si nous en restions là, indiquerait que l'éthique ressemblerait à « *la description des mœurs ou des façons d'agir soit des hommes en général, soit d'une société déterminée.* » Il nous emmène vers une *éthique normative*, dans le sens où elle sous entend « *la bonne marche de la vie, l'orientation droite de l'existence* » (p. 7-10). Il s'agirait donc là d'une *science pratique*, qui nous indiquerait comment nous comporter, mais aussi et surtout comment juger nos mœurs et comment les rectifier. Joseph De Finance se pose alors la question de savoir si cette science nous indiquerait une technique pour parvenir au bonheur ou si cette science serait destinée à nous enseigner comment bien vivre en tant qu'homme ou comment vivre en tant qu'homme respectable. L'auteur explique que cette voie de l'éthique était déjà connue des anciens tels que Platon et Aristote. Les deux notions présentées se rejoignent : on peut obtenir le bonheur parce qu'on est un homme bien et qu'il s'agit d'une préoccupation importante qui doit guider notre vie. Pierre Fortin (1995), dans *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles, Guide de formation*, naviguera sur le même terrain en proposant comme définition de l'éthique « *La vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes (...)* » (p. 11). Il s'agit bien là de la préoccupation de rendre autrui meilleur en me pensant dans ma relation avec lui. Il témoigne d'une recherche de sens de la vie humaine. Et ajoute que l'éthique révèle trois soucis : le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution.

L'éthique professionnelle qui sommeille en chacun des enseignants a la qualité de veiller sur la relation que le maître entretient avec l'enfant. Elle limite, encadre et oriente le pouvoir sur l'élève (Desaulniers, Jutras, 2012). C'est le garant de pratiques professionnelles respectueuses de l'être en devenir qui fait face à l'enseignant. C'est en s'interrogeant sur ses actes que l'enseignant en déterminera la portée positive sur l'apprenant ou la possible conséquence néfaste. L'éthique professionnelle assurerait donc une interrogation sur ses actions tout en se souciant du bien de l'autre. Cette éthique veillera à poser les limites des dires et des actions de l'enseignant.

L'humour serait alors un moyen qui permettrait à l'enseignant d'atteindre ses objectifs tout en se

sachant en conformité avec son éthique professionnelle ? Comment l'humour permettrait de respecter l'éthique professionnelle que l'enseignant s'impose ?

3. 4. L'humour et les pratiques professionnelles

Dans un article paru dans les *Cahiers pédagogiques*, en 1996, intitulé « *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?* », Jacky Beillerot nous aide à comprendre ce que nous entendons par « *pratiques professionnelles* ». La pratique est « *tout à la fois la règle d'action et son exercice ou sa mise en œuvre (...) d'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués* ». Pour tenter d'en simplifier la définition, la pratique pourrait être : comment on fait, dans quel but, tout en étant régi par des pensées. Le terme « *professionnelles* » qui s'ajoute détermine les pratiques. Comme le souligne Jacky Beillerot, « *le champ se veut restreint au professionnel* ». Les *pratiques professionnelles* ce sont ces actes dirigés par nos idées et effectués dans notre métier qui ont des finalités précises. Dans le champ de l'enseignement cette finalité reste que l'enfant apprenne.

L'humour trouverait alors une part essentielle dans nos pratiques professionnelles quotidiennes. Mettons-le en parallèle avec les termes utilisés par Jacky Beillerot et cités plus au-dessus. Ce pourrait être *une action, des gestes, des conduites, des langages*. Il procurerait à l'enseignant une autre manière de parvenir à ses *objectifs*. Il serait alors une sorte de *stratégie mise en œuvre* par le maître. Ce dernier étant fort convaincu par *l'idée* que l'humour est une vertu qui favorise l'apprentissage.

Comment l'humour peut-il trouver une place en classe ? Sous quelles formes ? Ne se risque-t-on pas aux débordements ? Qu'est-ce qui pousse le professionnel à l'utiliser ?

Ces interrogations nous amènent alors à nous en poser une plus générale : **comment l'enseignant intègre-t-il l'humour dans ses pratiques professionnelles et quel usage en fait-il ?**

3. 5. Les hypothèses

L'usage de l'humour que ce soit dans un but pédagogique, pour servir la relation entre l'élève et le maître, ou dans un but didactique, pour servir l'apprentissage et l'enseignement dans une discipline donnée, appelle à la réflexion. Dans les paragraphes précédents, nous nous sommes autorisés à nous poser des questions concernant l'humour que l'enseignant pourrait utiliser en classe. Le simple fait de s'interroger délivre une importance à ce sujet et témoigne d'une raison d'en faire l'objet d'une recherche plus approfondie. Une première hypothèse nous laisse penser que **l'humour a toute sa place au sein de l'école et de la classe.**

Si l'enseignant y a recours c'est pour que l'enfant apprenne mieux. Pour qu'il soit dans une position favorable à l'apprentissage. Le but de l'enseignant c'est d'amener son élève à apprendre. Pour favoriser cet apprentissage, nous avons vu que la relation pédagogique tient une grande importance. Notre seconde hypothèse nous laisserait croire que **l'humour apporterait sa pierre à l'édification d'un échange, d'une communication gestuelle ou verbale favorisant l'apprentissage de**

l'enfant.

Aussi, nos questionnements étaient nombreux concernant l'usage de l'humour et son utilité dans la transmission du savoir, dans l'apprentissage d'une notion, d'un savoir-faire propre à une discipline. Nous supposons que l'humour se positionnerait comme **un moyen, autre, peut-être plus rare, qui favoriserait la compréhension chez l'élève**. Serait-il une façon de mieux apprendre car c'est différent de ce que l'enseignant utilise habituellement ? Serait-il un moyen de réveiller l'attention de l'élève et donc de le rendre plus disponible à recevoir le savoir ?

L'humour, en relisant ces hypothèses, favoriserait l'apprentissage et permettrait alors au maître d'atteindre cet objectif principal. Le maître serait alors en accord avec la finalité qu'il recherche et avec le bien-être de l'enfant qu'il vise également. S'il n'est pas dans le confort, l'enfant risquera de ne pas apprendre dans les meilleures conditions. L'humour aurait cette **faculté de mettre en accord l'enseignant avec son éthique professionnelle**.

Pour vérifier les hypothèses que nous venons d'énoncer, nous allons mettre en place un dispositif de recherche. A l'issue de ce dernier, nous espérons alors pouvoir confirmer ou non nos suppositions. C'est à l'aide d'observations et d'entretiens que nous effectuerons nos investigations.

2^{ème} PARTIE : Le dispositif de recherche

Dans cette deuxième partie, nous présenterons la méthodologie de notre recherche. Nous avons dans un premier temps utilisé l'observation filmée dans la classe de deux professeures des écoles, puis, dans un deuxième temps, nous avons réalisé des entretiens avec elles.

I. LES OBSERVATIONS

Pour commencer le travail de recherche, il convenait de procéder à des observations de situations en classe. Nous nous sommes servis de l'enregistrement vidéo. Nous expliquerons les raisons qui nous ont conduits à choisir ce type de recueil d'informations puis nous présenterons le dispositif de recherche avec davantage de précisions. Ainsi, nous détaillerons les trois situations de travail observées. Enfin, nous exposerons les limites du dispositif de recherche.

1. 1 L'observation filmée

Le recueil de données au début du travail se présente comme une étape déterminante. Il va donner une première direction à la recherche.

Nous utiliserons l'observation pour satisfaire notre investigation. L'observation directe « *consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités (...) sans en modifier le déroulement ordinaire. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur* » (Peretz, 2007, p.14). Nous souhaitons ainsi tout saisir, ne rien perdre, prendre en compte les situations dans leur ensemble sans laisser de côté des informations. Le film nous permettra de les visionner autant de fois que possible ainsi que leurs moments humoristiques.

Nous qualifierons l'observation *d'indirecte* car nous utiliserons la caméra pour collecter les informations. Nous ne nous trouverons pas dans la pièce au moment où les faits se produiront. Comme notre présence n'est pas effective dans la classe, nous hésitons à utiliser le terme *direct*. De plus, l'observation par le chercheur se fera après que le film ait été réalisé. Nous obtiendrons des données en lisant les enregistrements vidéo et en les analysant mais il sera nécessaire que les enquêtés y soient confrontés aussi pour les commenter. Nous aurons donc à nous adresser aux sujets pour obtenir des éclaircissements. Ruth C. Kohn et Pierre Nègre qualifient d'observation indirecte le fait que le chercheur s'adresse au sujet pour obtenir des informations (2003, p. 112).

L'observation indirecte posera le chercheur dans une situation d'observation différée. Mais, grâce à l'enregistrement, il pourra capter les paroles et les gestes de l'observé. Il sera en mesure de les visionner et de les analyser autant de fois qu'il le souhaite. Dans le cas de l'observation, le chercheur adopte une position neutre. Il tente d'avoir un œil objectif. L'observation directe permet de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien (Arborio, Fournier, 1999). La nôtre est filmée, donc indirecte, mais nous pensons que les vidéos s'approcheront de la réalité.

1. 1. 1. Le « terrain »

Nous souhaitons recueillir des moments d'humour entre les enseignants et leurs élèves. Pour ce faire, nous avons donc choisi de réaliser les observations dans les classes des enseignants. En effet, c'est au sein de cette pièce que les interactions entre le maître et ses élèves sont les plus nombreuses. De plus, nous bénéficions d'un endroit à priori calme dans lequel il était plus aisé de percevoir les paroles échangées. Dans une classe, nous n'avons alors qu'un seul enseignant à observer. Cela réduit le nombre de sujets à analyser. En récréation, dans les rangs, où les enseignants établissent également beaucoup de communication avec les enfants, nous aurions été gênés par le bruit et nous n'aurions pas pu saisir chacun des moments d'humour.

1. 1. 2. Le mode d'observation

Deux modes d'observation étaient possibles. L'un qui incluait la présence du chercheur avec sa caméra dans la classe, l'autre qui l'en excluait tout en conservant la caméra au sein du lieu.

Nous craignons que la présence d'une personne ajoutée à celle de la caméra crée chez l'enquêté un sentiment de malaise. Certes, en étant dans la pièce, nous aurions pu réaliser des gros plans et nous aurions également pu observer chacun des acteurs, élèves et professeurs des écoles. Mais, le risque de placer l'enseignant dans l'inconfort était trop important. Cet inconfort risquait de modifier considérablement ses pratiques professionnelles ordinaires.

Ainsi, nous n'obtiendrons qu'un plan unique immobile pour chacune des situations. Nous avons bien réfléchi où placer l'objet dans la classe. Parfois même, l'enseignant a pu donner son avis. Nous souhaitons obtenir des prises de vues du maître et de ses élèves. Or, il était impossible de visualiser tous les enfants. Nous n'avons pu cadrer que les élèves qui se trouvaient à l'avant de la classe. En effet, il nous fallait pouvoir filmer l'enseignant également. Ce dernier se trouvant le plus souvent à l'avant de la salle, notre choix fut de placer la caméra à cet endroit. Nous verrons plus loin leur position exacte et nous détaillerons le cadrage.

1. 1. 3. Le temps d'observation

Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier (1999) expliquent que ce temps d'observation doit être assez long pour que le réel ait le temps de s'installer. Il fallait donc que le temps de présence de la caméra dans la classe soit assez conséquent pour que les enquêtés puissent justement l'oublier. Pour obtenir des moments d'humour en classe, il est important que les enseignants ne se sentent pas dans l'inconfort dont nous parlions auparavant. Plus le temps d'observation sera long, plus les enseignants oublieront qu'ils sont filmés. Et, nous supposons que les pratiques de classe seront plus naturelles. Si l'enquêté se sent gêné, il ne s'autorisera pas à l'humour. Et s'il se sent observé, il risquera d'ajuster ses habitudes et il essaiera de faire en sorte que ses actes soient plus conventionnels, plus normés.

1. 2. Les situations de travail observées

Nous allons détailler les trois situations qui ont permis la recherche (annexes 8 et 9, DVD 1 et 2). Les deux premières se sont déroulées dans le même établissement. Celui-ci se situe en périphérie de ville entre une zone pavillonnaire occupée par des classes moyennes et des immeubles habités par des familles plus défavorisées. La troisième situation a lieu dans une école située non loin du centre ville. Les familles qui composent le quartier sont pour la plupart défavorisées. Les trois écoles se situent dans la même ville.

1. 2. 1. La situation de travail 1

Les observations se sont déroulées dans une classe de CE2 de 22 élèves. Le niveau est hétérogène. Deux enfants sont en grande difficulté scolaire. L'enseignante a été filmée deux fois pendant 45 minutes. Elle ne connaissait pas le sujet de la recherche. Les enfants ont remarqué la caméra. Nous leur ferons croire que nous l'utiliserons plus tard.

La caméra était placée à l'entrée de la salle de classe à l'avant. Dans son cadre, on voyait une partie des élèves du premier et du deuxième rang, un tableau en entier et l'espace occupé le plus souvent par l'enseignante.



Cadre de la caméra dans la situation de travail 1

L'enseignante présente dans cette situation sera appelée « enseignante 1 » afin de conserver son anonymat. Elle affiche une ancienneté de sept ans. Avant cela, elle occupait une profession dans le milieu du développement durable. Dans l'école, l'enseignante a une classe de CP. Elle intervient chez les CE2 pour y enseigner l'allemand. Certains enfants ont été dans sa classe l'année passée. Pendant ce temps, la maîtresse des CE2 se rend dans sa classe de CP. Dans le passé, cette professeure des écoles a également enseigné en CM2.

L'enseignante confiera son appréhension de se faire filmer mais elle reconnaîtra un besoin de l'accepter afin d'en tirer un bénéfice pour sa formation personnelle. Le choix de la date de l'observation s'est fait en accord entre le chercheur et elle-même. Lors de la première observation, elle intervient dans la classe depuis trois semaines. La deuxième se déroulera deux semaines après.

Les deux enregistrements vidéo sont réalisés de 13h30 à 14h15. Nous ne nous servons que de la deuxième vidéo pour nos analyses. En effet, dans la première, l'enseignante fabrique des marionnettes avec les élèves. Nous percevons donc plus difficilement les échanges langagiers car les voix se mêlent entre elles. Aussi, nous entendons mal les paroles de l'adulte et nous la voyons rarement dans le champ car elle aide les élèves à la fabrication.

Elle expose ses objectifs lors d'une séance d'allemand, à savoir, que les élèves écoutent, parlent, lisent et écrivent en allemand autour des notions qu'ils réinvestissent ou qu'ils découvrent. Lors du deuxième enregistrement, nous observerons ainsi toutes ces compétences mises en œuvre autour de la notion des couleurs ainsi que dans une présentation théâtrale.

1. 2. 2. La situation de travail 2

Les observations se sont déroulées dans une classe de CM2 de 19 élèves. Le niveau est hétérogène. Trois enfants sont en grande difficulté scolaire. L'enseignante a été filmée pendant 1h45 le même jour. Elle ne connaissait pas le sujet de la recherche. Les enfants se savaient filmés.

La caméra était très visible dans la classe puisque placée devant le tableau sur une table haute. Cet emplacement permettait d'avoir dans le cadre une partie des élèves du premier et deuxième rang, le tableau presque en entier et l'espace dans lequel la maîtresse évolue le plus souvent.



Cadre de la caméra dans la situation de travail 2

L'enseignante présente dans cette situation sera appelée « enseignante 2 » afin de conserver son anonymat. Cela fait maintenant douze ans que cette enseignante officie dans l'Education Nationale. Elle a été remplaçante, a travaillé dans des classes spécialisées et a été directrice d'école. Dans cette école, elle a une classe de CM2 et a préalablement eu un CP.

Lors du film, la maîtresse est dans cette classe depuis quatre mois. Quelques enfants ont été dans sa classe l'année précédente. L'observation est effectuée en début de journée de 8h30 à 10h15 : le moment d'accueil, puis une séance de français et un début de séance de mathématiques.

L'enseignante affichera elle aussi la crainte d'être observée. Elle témoignera de sa peur de ne pas être comme le chercheur voudrait qu'elle soit. Le moment a été convenu en accord avec le chercheur à savoir un début de matinée. Le jour, en revanche, pour des raisons multiples s'est imposé.

1. 2. 3. La situation de travail 3 et 3 bis

Actuellement enseignante en posture de recherche, c'est moi qui me suis filmée. Je me trouve donc dans la situation de l'enseignant observé. J'utiliserai le « je » pour présenter les situations 3 et 3 bis.

Je suis enseignante depuis 7 ans. J'ai d'abord commencé à exercer mon métier dans les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté (RASED). Ensuite, je me suis vue investir toutes les classes depuis le CP jusqu'au CM2 notamment parce je possède un poste fractionné. Au moment du film, je connaissais très bien les élèves. J'allais déjà dans leur classe de CE2 et CM1 un jour par semaine l'année précédente.

Dans la première vidéo, appelée la « situation 3 », nous sommes en classe de CM1/CM2 en début de matinée. Je me trouve tous les mardis dans cette classe. Je réaliserai un enregistrement vidéo de 50 minutes. Quatre enfants sont en grande difficulté scolaire.

J'effectue une séance de calcul mental en grandeurs et mesures. Puis, pendant que les CM2 réalisent une évaluation en géographie, les CM1 finissent leur leçon de géographie. Les tâches seront échangées dans un deuxième temps. Les CM1 écriront une leçon de géographie qu'ils n'avaient pas eu le temps de copier la semaine d'avant pendant que les CM2 seront en évaluation. Je n'ai pas parlé de la caméra aux enfants et j'ai pris le soin de la cacher. Ils ne se savent pas filmés. Le cadre de celle-ci permet de voir le premier rang, le tableau et l'espace qui les sépare où j'évolue très souvent.



Cadre de la caméra dans la situation de travail 3

Dans la seconde vidéo, appelée la « situation 3 bis », je serai en séance d'aides personnalisées avec quatre enfants de cette même classe. Les quatre enfants présents sont en difficulté. Ils se savent filmés, la caméra étant visiblement posée sur le côté de la classe. Elle est placée de sorte à cadrer tous les enfants. Elle doit également être positionnée pour que je sois fréquemment dans le cadre. L'enregistrement durera environ 50 minutes.

Pendant ce temps de soutien, je travaille les mesures de durées avec les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage. Au début, pendant près de dix minutes, je discute avec un enfant qui n'appartient pas au groupe d'élèves en difficulté. Sa présence dans la classe s'explique par le fait que je dois revenir sur un évènement fâcheux le concernant qui s'est produit en fin d'après midi. La caméra est placée de façon à voir les élèves et leur visage.



Cadre de la caméra dans la situation 3 bis

Le film est réalisé en fin de journée, après la classe. Les enfants sont très détendus. Ils affectionnent en général ces moments privilégiés passés en petit groupe avec leur maître ou maîtresse. Durant la séance, il s'agit de travailler les mesures des durées.

Je suis plutôt détendue, sans appréhension. Je sais ce que je recherche dans cette vidéo et j'ai le souci de ne pas produire un humour « *fait exprès* » mais plutôt de préférer un humour spontané. Il convient que cet exercice est complexe compte tenu de ma position. Je suis à la fois chercheur et objet de la recherche.

1. 3. Les avantages de la vidéo

Nous avons opté pour l'observation filmée. Elle permet au chercheur de recueillir de nombreuses informations. Elle permet aussi à l'enquêteur de revenir sur ses actes, puisqu'il y a mise en mémoire.

1. 3. 1. Un recueil étendu

Dès le début, il convenait que l'on offre à ce travail de recherche une capacité à récolter un grand nombre de données. Nous avons donc préféré observer l'enseignant dans sa pratique quotidienne de classe. Nous ne savions pas au préalable ce que nous allions pouvoir enregistrer. Rien ne nous indiquait que nous obtiendrions forcément des moments d'humour et si cela était le cas, nous ne savions pas sous quelles formes. L'observation permettait de ne perdre aucune information qui serait utile à la recherche. Nous nous doutions que l'humour pouvait être gestuel ou langagier. C'était donc en observant les enseignants dans leur classe que nous laisserions le moins d'éléments de côté. Le seul enregistrement audio aurait écarté les gestes humoristiques.

1. 3. 2. Une mise en mémoire

Nous désirions observer l'enseignant faisant de l'humour. Nous souhaitions aussitôt après examiner la réception qu'en faisait l'élève. La simple observation non filmée ne pouvait convenir car il fallait accorder beaucoup d'attention à l'émetteur, au récepteur, aux gestes de l'un et aux gestes de l'autre.

Il y avait beaucoup à observer et à appréhender. Le chercheur ne pouvait saisir tous les détails des interactions et les mettre en mémoire par écrit sur feuille. Il risquait de perdre des informations qui pouvaient faire sens. Il fallait donc choisir un moyen de recueil de données pouvant mettre en mémoire les moments d'humour observés en classe sans passer à côté des gestes et des paroles qui les constituent. Ainsi, l'enregistrement vidéo était idéal.

1. 3. 3. Pouvoir expliciter ses actes

La lecture des vidéos permettra à l'enquêté de revenir sur ses actes quelques temps après et de les commenter. Il sera invité à décrire les moments d'humour vus sur l'écran. L'enseignant filmé se remémorera plus aisément ses agissements. Il trouvera la possibilité de témoigner de ses actes, de revenir dessus plusieurs fois si le besoin s'en fait sentir. Il saisira, tout comme le chercheur, plus facilement les réactions que cela produit chez ses élèves. Cela assure donc au chercheur des réponses qui soient le plus possible en accord avec ce qu'il s'est réellement passé ce jour là. Les multiples réactions de l'enquêté seront des opportunités pour lui de trouver des réponses à ses questions ou de s'interroger davantage.

1. 4. Les limites de l'observation réalisée

La méthode d'observation affichait des limites.

La présence de la caméra modifiait le comportement que les enseignants pouvaient avoir. Cela risquait alors d'engendrer une attitude moins spontanée et réfléchie que lorsque l'enseignant se trouve seul face à ses élèves. La caméra allait forcément amener le professeur à modifier son comportement. C'est pour cette raison qu'il importait beaucoup que les enseignants 1 et 2 ne connaissent pas le sujet de la recherche. Cela assurait aux prises de vues davantage de naturel. Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier (1999) expliquent que les sujets observés « *risquent pour la circonstance un comportement de conformité aux règles qui sont censées normer leur pratique, en rupture avec ce qu'ils font d'ordinaire* ».

De plus, l'image est limitée par le cadre. Ainsi, dans le champ, nous pouvons deviner la présence d'autres enfants ou adultes. Nous les entendons faire du bruit, parler, marcher, rire, tousser, écrire au tableau. Mais le plan ne nous permet pas de les visualiser. Nous pouvons nous servir de leurs paroles. Malheureusement, leurs gestes humoristiques, leurs mimiques amusantes, leurs réactions à l'humour, leurs sourires, tout cela nous échappe. Ainsi, nous passons certainement à côté de données précieuses.

Aussi, la caméra est parfois placée trop loin des protagonistes et nous distinguons mal les expressions de leur visage. Nous avons des difficultés à noter les interactions par le regard entre les enfants. Partagent-ils un sourire complice en se regardant ? Rient-ils ? Attendent-ils le rire des autres pour se permettre de le faire aussi ? La distance nous empêche de discerner toutes les réactions.

Enfin, on peut aussi reprocher à ce dispositif de recherche de n'avoir que trois sujets à observer dont l'un est, comme nous l'avons avancé auparavant, le meneur du travail de recherche. Avec plus de

personnes à filmer, nous aurions pu apporter plus de validité aux constats effectués. Aussi, ces trois enseignants sont des femmes et sont sensiblement dans la même tranche d'âge. Nous pouvons supposer qu'avec des sujets masculins, les observations auraient pu être différentes. Il aurait pu en être de même si nous avions observé des enseignants d'âges différents.

Grâce aux observations, nous avons recueilli de nombreuses informations. Seulement, pour procéder à leur analyse, nous manquions trop souvent de certitudes. Nous étions en mesure, en observant les enregistrements vidéo, de supposer mais rarement d'affirmer. Nous doutions de certaines interprétations que nous faisons. Afin de les rendre plus assurées, nous avons convié les deux enseignantes observées à des entretiens durant lesquels nous les confronterions aux vidéos que nous avons faites d'elles. Nous espérons alors obtenir de leur part des informations bien plus précises et leur accord ou non avec les hypothèses que nous avons émises.

II. LES ENTRETIENS

En choisissant de recourir à l'entretien pour poursuivre notre quête d'informations, nous avons pour intention d'inciter les enquêtés à expliciter leurs actes. Le chercheur, afin de récolter des informations nouvelles ou des précisions quant à certains moments d'humour, doit mener les discussions habilement. Son rôle n'est pas de « dire » à la place de l'interviewé mais plutôt de laisser ce dernier témoigner seul de sa pratique. Pour ce faire nous avons cerné l'entretien et n'avons proposé que quelques extraits de leur pratique aux enseignantes. Nous présenterons à la fin de ce paragraphe les limites des entretiens effectués.

2. 1. Le choix de l'entretien

Il était pertinent de poursuivre notre recherche avec des entretiens. Nous avons en effet besoin de conforter certaines suppositions que nous faisons et nous avons besoin d'éclaircir des zones d'ombre. Avec l'entretien d'explicitation, nous espérons que l'enseignant puisse revenir sur ses actes humoristiques. Pour cela, nous organiserons son déroulement préalablement.

2. 1. 1. La nécessité de procéder à des entretiens

Il paraît nécessaire d'effectuer des entretiens à la suite des observations. Nous pouvons nous diriger vers des questionnaires qui auraient été établis grâce à ce que nous avons pu retenir des enregistrements vidéo. Mais l'humour renferme de la subjectivité, de l'implicite, des non-dits. La relation entre l'enseignant et l'élève s'avère donc empli de mystères entourant les causes, les raisons et les objectifs de ces moments humoristiques. Lorsque le chercheur visionne les vidéos réalisées, il émet rapidement des hypothèses. Il interprète les moments d'humour. Mais ces derniers restent propres au chercheur. Ils ne sont pas forcément vérité et il convient de les faire partager au sujet concerné. Grâce aux entretiens, le chercheur trouvera la possibilité de partager ses suppositions

avec l'enquêté. Rien n'affirme que ses interprétations rejoindront les intentions réelles du professeur.

2. 1. 2. L'entretien pour expliciter ses actes

Nous désirions, à la suite des enregistrements vidéo, que les professionnelles que nous avons observées nous apportent des explications quant à certains moments d'humour. Nous allions pour cela nous servir de ces enregistrements pour les y confronter. Les entretiens qu'il convenait de mener s'avéraient semi-directifs. Il importait de cadrer la discussion dans le thème sans pour autant enfermer une discussion dans des questions et des réponses. Ce type d'entretien trop directif aurait peut-être empêché l'interviewé d'apporter des idées nouvelles.

Pour obtenir les informations que nous recherchions, nous avons choisi de procéder à un entretien d'explicitation. « *La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action.* » (Vermersch, 1994. p. 17). Pierre Vermersch explique que c'est une « *méthode particulière de recueil de verbalisation* » (p. 195). Il affirme que cette verbalisation permettra à l'intervieweur d'obtenir ce qu'il recherche seulement si ce dernier respecte trois conditions : s'assurer que l'interviewé verbalise ses actions, s'assurer qu'il décrit son action passée et s'assurer qu'il fait « *référence à une tâche ou une situation réelle et spécifiée* ».

Avec les deux professeures des écoles, il nous importait de connaître les raisons de ces moments d'humour. Pour ce faire il nous fallait les faire verbaliser leur vécu. Lorsque nous évoquons le vécu, nous entendons que l'interviewé mette des mots sur ses actes avant le moment d'humour, après, et pendant. Mais nous désirons également qu'il témoigne des émotions ressenties.

2. 2. Le rôle de l'intervieweur

L'intervieweur se voit veiller à ce que la discussion reste dans le thème, il se voit proposer ses propres interprétations à l'interviewé afin qu'il s'en nourrisse pour alimenter ses commentaires.

2. 2. 1. Un guide

Dans l'entretien, le chercheur est un guide dans la discussion. Il convient de laisser dans un premier temps une place importante à la parole de l'enseignant qui s'observe. Puis, il incite ce dernier à commenter ces moments. Le chercheur est alors guide et garant de la direction que prendra l'entretien. Il cadre la discussion de sorte à ce qu'elle ne laisse pas place à un autre thème n'ayant pas de rapport avec l'humour. Pour guider, il utilise des questions préalablement pensées. Ces questions restent essentiellement des relances, des incitations à commenter. L'important étant de provoquer des réactions chez l'interviewé sur ce qu'il voit de ses actes en classe. Pierre Vermersch explique que « *réaliser ce guidage, c'est compenser par une médiation le fait que la mise en mots spontanée n'est que rarement descriptive, qu'elle se rapporte plus souvent à des généralités, un 'parler autour de' (...)* » (1994, p. 156).

2. 2. 2. Une source

Lorsque de simples relances ne permettent pas à l'enseignant de se laisser aller à des confessions, le chercheur peut intervenir en tant qu'enseignant. En faisant référence à son vécu et à sa pratique de l'humour en classe, il appelle l'esprit critique de son interlocuteur. Le chercheur invite l'autre à se comparer, à se positionner par rapport à sa propre interprétation. Puis, cela peut faire émerger d'autres idées à l'esprit de l'interviewé. Ce dernier pourra témoigner de son accord ou non avec la supposition du chercheur. Il se servira de ce qu'on lui expose pour alimenter son discours, pour faire naître des idées nouvelles, des idées auxquelles il n'avait pas pensé avant.

2. 3. Les entretiens avec les enseignants

Les entretiens qui ont été réalisés, ont tous été enregistrés mais non filmés (annexe 1. a. et 1. b.). Nous nous sommes placés à côté de l'enseignante que nous interrogeons. Nous étions ainsi tout deux face à l'écran de l'ordinateur. Nous avons diffusé sur celui-ci des extraits des enregistrements de l'enseignante dans sa classe. Nous les avons listés sur une feuille et nous actionnions nous-même l'ordinateur. Nous détaillerons plus en profondeur chacun de ces entretiens.

2. 3. 1. Le déroulement de l'entretien

La construction de la grille d'entretien s'est faite en fonction des moments d'humour pour lesquels nous souhaitions bénéficier d'éclaircissement (annexe 2. a. et 2. b.).

Nous avons focalisé des moments d'humour que nous avons soumis à chacune des interviewées. En ce qui concerne l'enseignante 1, nous lui avons montré tous les moments d'humours ayant eu lieu dans la classe. Avec l'enseignante 2, nous avons choisi huit moments. En effet, ils étaient nombreux et nous ne pouvions lui proposer chacun d'eux. Le choix a été effectué avant l'interview. Nous avons ainsi retenu, des moments que nous ne parvenions pas à analyser nous-mêmes, qui nous faisaient obstacle. Nous attendions de l'enseignante 2 qu'elle fournisse les éléments d'explication manquants. Nous avons également retenu des moments auxquels nous pouvions suggérer une interprétation. Nous désirions comparer notre propre explication avec celle de la personne concernée. Enfin, nous avons retenu les moments les plus drôles et les avons parsemés tout au long de l'interview, dans l'espoir de rendre l'entretien moins pesant.

A la fin, nous avons laissé la discussion s'installer, allant jusqu'à aborder des sujets autres que l'humour en classe. Nous ne souhaitions pas couper court à l'échange verbal risquant alors de perdre des commentaires précieux.

2. 3. 2. L'entretien avec l'enseignant 1

Cet entretien s'est déroulé un vendredi soir dans la classe où les vidéos avaient eu lieu (annexe 1. a). L'entretien a duré 45 minutes.

Dans un premier temps, afin de mettre en confiance l'enseignante 1, nous revenons sur son parcours

et évoquons en particulier sa reconversion professionnelle.

Dans un deuxième temps, l'enseignante est mise en confrontation avec un extrait vidéo de son activité en classe. Ainsi durant quelques minutes, elle peut s'observer (DVD1, chap. 1, extraits 1 et 2). Au terme du visionnage, elle est invitée à réagir. Ensuite, avant même d'entrer réellement dans l'entretien, nous valorisons son style calme et bienveillant. C'est après que nous choisissons de présenter le thème de la recherche.

La poursuite de l'entretien se déroule de la façon suivante : nous présentons un moment de l'activité de l'enseignante pendant lequel elle fait de l'humour (DVD1, chap. 1, extraits 3 à 6).

Après le visionnage, l'enseignante est conviée à le commenter à l'aide de questions que nous lui posons. Ces questions sont souvent différentes d'un moment à l'autre pour ne pas donner l'impression de redondance à l'interviewée. « *Pourquoi ce moment là ?* », « *Explique...* », « *Que veux-tu provoquer ?* », « *Que ressens-tu ?* » Ces questions évasives offrent au sujet l'opportunité de s'exprimer plus largement et pourquoi pas lui permettent de laisser naître des idées nouvelles. Au cours de la discussion, d'autres questions sont plus fermées. Elles ont pour fonction de préciser des moments, des actions, des paroles. « *Tu dessines une grosse truffe, est-ce fait exprès ?* », « *Vers qui est-ce dirigé ? Vers Renaud ?* », « *Tout à l'heure tu avais peur que cela déborde, pourquoi ici, tu n'en as pas peur ?* » Là, nous souhaitons obtenir de l'interviewé davantage d'explications. Nous tentons de nous approcher au plus près de l'action du sujet. Nous essayons de provoquer en elle un retour dans l'action. Nous souhaitons parvenir à la faire s'exprimer en conscience sur l'évènement. Tentatives qui s'avèreront vaines parfois et fructueuses à d'autres moments. Il faut accepter quelques fois ne pas avoir d'explications plutôt que d'amener l'interviewée à apporter un commentaire faux.

Au cours de l'entretien, nous proposons aussi certaines de nos interprétations pour les confronter à celle de l'enseignante. Nous désirons par là-même la projeter à nouveau au plus près de son action. Penser son action, l'y renvoyer pour l'expliquer. Nous pouvons supposer que proposer une hypothèse produit une sorte de « remise en scène » chez la professionnelle pour la valider ou non.

2. 3. 3. L'entretien avec l'enseignant 2

Cet entretien s'est déroulé dans notre appartement. Nous l'avons réalisé en début d'après-midi (annexe 1.b.). Cet entretien a duré 50 minutes.

Tout comme pour l'enseignant précédent, nous commençons par évoquer sa carrière professionnelle. Elle présente les nombreux postes très différents qu'elle a déjà occupés.

Cette enseignante manie beaucoup l'humour dans sa classe. Nous avons donc dû faire des choix parmi les scènes à observer. Certaines lui sont soumises car elles présentent une occasion de s'exprimer quant à l'humour en général. D'autres nécessitent d'être explicitées, précisées (DVD1, chap. 2 : extraits 6 à 14). Le thème était connu par l'enseignante avant l'entretien. Nous revenons rapidement sur son rapport à l'humour, sur l'utilité qu'elle lui confère en classe. Ensuite, nous observons plusieurs moments. Cet entretien a le même objectif que celui effectué avec l'enseignante 1 : faire naître de nouvelles idées relatives à l'humour dans la relation pédagogique mais aussi provoquer une projection dans le passé de l'action afin d'explicitier ses actes. Nous usons donc de

questions qui appellent à s'exprimer sur l'humour en classe. « *Quelles pourraient être les raisons d'utiliser l'humour en classe ?* », « *En quoi fais-tu de l'humour ici ?* », « *Dans quel but ?* », « *A quoi veux-tu en venir ?* ». Et puis, tout comme avec l'enseignante 1, il faut nécessairement revenir plus précisément sur quelques moments. Ainsi, nous dirigeons l'entretien en posant des questions en rapport avec les actions afin que ces dernières soient explicitées. Il s'agit de savoir ce qu'il se passe dans l'esprit de l'enseignante à un moment précis « *ta réaction est-elle spontanée ?* », « *Pendant que Grégory te parle, à quoi penses-tu ?* », il s'agit d'expliquer pourquoi elle s'adresse uniquement à un enfant « *C'est un moment privilégié que tu accordes à Lauriane* ». Il peut aussi s'agir de commenter la façon de faire de l'humour « *Pourquoi utilises-tu les gestes ?* »

Ces entretiens nous ont permis d'obtenir des informations supplémentaires. Nous allons pouvoir les analyser plus finement tout en les confrontant aux enregistrements vidéo. Cependant, certaines limites se sont fait sentir à cause du lien qui nous unissait à nos collègues.

2. 4. Les limites des entretiens réalisés

Le dispositif d'entretien présente des limites. Tout d'abord, notre statut de collègue biaise la discussion et les échanges avec les professionnelles observées. L'« *amitié professionnelle* » et la complicité professionnelle qui en découle entraînent à plusieurs reprises des écarts dans la discussion. D'autres sujets sont abordés et il est difficile de les éviter. Ces écarts présentent le risque de se perdre dans des discussions sans fin. Il faut alors nous permettre de recentrer la discussion sur le thème évoqué sans heurter l'interviewé.

Ensuite, la personnalité même des maîtresses nous incite souvent à intervenir personnellement dans la discussion. Les deux collègues nous font à plusieurs reprises ressentir la nécessité de donner notre avis quant aux réponses qu'elles proposent pendant l'entretien, « *Qu'en penses-tu ?* ». Souvent, la conversation est coupée par des interpellations qui semblent importantes pour permettre aux enseignantes de continuer l'entretien de façon sereine.

Enfin, nous nous sommes sentis en difficulté lorsque l'enquêtée ne parvenait pas à revenir sur l'évènement observé. Il fallait trouver les mots pour dire autrement les choses, pour engager l'enseignante à aller puiser dans ses retranchements. Nous percevions un malaise, celui de gêner notre interlocutrice, celui de la voir en échec face à notre question. La parade que nous trouvions alors était de proposer notre interprétation ou de passer à une autre question. Par la suite, en réécoutant l'entretien, nous avons des regrets. A l'issue de cette écoute, nous décelions enfin les questionnements auxquels nous aurions pu soumettre notre interlocuteur lors de l'entretien. Nous nous reprochions de n'avoir pas su trouver ces mots au moment venu.

Nous avons procédé au recueil de données, nous devons alors analyser ces informations. Il nous fallait mettre en relation les informations recueillies lors des observations et celles obtenues à l'issue des entretiens.

3^{ème} PARTIE : L'analyse

Après avoir recueilli les informations, il nous fallait les analyser. Nous avons dans un premier temps étudié les observations qui nous ont permis de construire nos entretiens. Ensuite, nous avons procédé aux analyses de ces derniers. Enfin, nous avons été en mesure de proposer des résultats.

I. LES ANALYSES DES OBSERVATIONS

Au terme des observations, nous possédions près de cinq heures de film. Nous les avons tous visionnés mais force était de constater que certains n'apportaient pas d'éléments utiles à notre recherche. Ainsi, grâce aux grilles d'analyses, nous avons pu traiter les informations de façon organisée.

1. 1. Le premier visionnage

Lorsque nous avons réalisé une vidéo, nous procédions rapidement à un premier visionnage. En effet, pour satisfaire notre recherche, il nous fallait observer des moments d'humour. Or, rien ne nous garantissait d'en obtenir. C'est ce que nous avons par exemple vécu avec l'enseignante 1. La première vidéo réalisée ne nous apportait pas la matière que nous attendions.

Dans un premier temps, nous avons tenté de trouver là où il n'y en avait pas de l'humour. Nous avons essayé de nourrir notre recherche en interprétant abusivement des interactions de langages ou de gestes entre l'enseignant et l'élève comme étant humoristiques. Au terme de notre relevé et à la relecture des éléments notés sur notre feuille, nous nous rendions bien compte que nous ne pouvions pas maquiller ces observations de la façon dont nous l'avions fait. Nous avons par conséquent demandé à l'enseignante de procéder à de nouveaux enregistrements vidéo lors d'une séance ultérieure.

Après chaque situation de travail filmée, nous avons donc, en même temps que le visionnage, listé les moments d'humour (annexe 3). Nous possédions ainsi une représentation rapide de ce que, par la suite, nous pourrions analyser plus finement. Aussi, cela nous permettait de commencer à penser notre grille d'observations.

1. 2. La grille d'observation

Avant toute observation effectuée sur la caméra, nous avons réalisé une grille d'analyse (annexe 4). Elle permettait de nous guider dans l'observation de chacun des moments d'humour. Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier (1999) expliquent que cela permet d' « *éviter de rester avec des grandes zones d'ombre sur des pans de la réalité qui ont d'abord semblé moins intéressants.* » Nous nous en rendons compte, nous accordons parfois peut d'importance à des éléments qui en ont beaucoup. L'entretien réalisé par la suite permettra de mettre en évidence ces valeurs non estimées à la base.

Dans cette grille, apparaissaient plusieurs informations :

- le **numéro de l'enregistrement vidéo et le minutage** afin de retrouver la scène décrite très rapidement,
- la **tâche** à réaliser par les élèves. Nous avons tenté de décrire au mieux le moment d'humour mais un retour régulier vers le visionnage était indispensable,
- une **première interprétation** en consacrant une colonne aux raisons de l'humour et à la réaction des élèves,
- la **position occupée par le maître** alors qu'il fait de l'humour,
- **à qui** les paroles ou les gestes amusants étaient destinés.

Cette grille n'a pas été construite entièrement dès sa première utilisation. Au fur et à mesure de la lecture des films, nous l'avons complétée. Elle a subi des modifications. En effet, certains éléments auxquels nous n'avons pas pensé venaient s'ajouter. Par exemple, nous avons constaté, alors que notre analyse était déjà bien amorcée, qu'il était utile de repérer si le moment d'humour que nous observions était destiné au groupe classe ou uniquement à un élève. Il nous a fallu alors reprendre les précédentes observations et les compléter.

1. 3. Le traitement des informations

Les grilles complétées nous permettent alors d'avoir une vue d'ensemble des données obtenues. Il faut, à l'issue de ce travail d'observation et d'analyse, trier les moments d'humour puis faire se recouper les données recueillies.

1. 3. 1. Le tri des informations

Avec un dispositif tel que l'observation, nous recueillons beaucoup de données. Il nous appartient de réaliser un tri afin de n'en retenir que ce qui concerne le sujet de l'étude. C'est un travail complexe. Nous avons tendance à vouloir tout conserver car nous imaginons que chacun des détails est porteur de sens.

Nous nous trouvons en position de pouvoir observer largement grâce à la vidéo : les gestes et les paroles des personnes présentes, les actions passées et les actions futures dans la situation de classe, la disposition des enfants et la posture de l'enseignant. Seul l'accès à leur pensée nous manque. Exposé à de multiples informations, nous devons parvenir à ne retenir que ce qui apportera de la valeur au sujet de notre recherche.

Mais ne passe-t-on pas à côté de certains renseignements ? Nous le reconnaissons. En effet, lorsque nous nous entretenons avec l'enseignante 2, cette dernière nous fera remarquer l'attitude d'une élève. Nous n'avions pas noté ce détail lors de nos nombreux visionnages de la scène. Concédonsons alors à l'être humain que nous sommes, d'avoir laissé involontairement de côté des éléments. Ces derniers nous interpellent peut-être lorsque nous regarderons de nouveau les enregistrements dans quelques années.

Cette grille d'observation nous a aussi permis de mettre de côté les moments que nous pensions

« d'humour » et qui se révélèrent ne pas l'être. En annexe 4, nous remarquons que le moment décrit en première ligne ne sera pas retenu dans notre relevé final. C'est la grille d'analyse qui concerne l'enseignante 1. C'était la deuxième fois que nous la filmions. Nous étions au début de notre observation et nous craignions sans doute de n'avoir pas d'élément humoristique. En relisant la grille complétée et en constatant que nous avons récolté des éléments très intéressants, il nous est apparu pertinent de supprimer cette première ligne qui n'était clairement pas de l'humour.

1. 3. 2. La mise en évidence des informations

Nous avons poursuivi notre travail en mettant en évidence, grâce à des couleurs, les informations que l'on pouvait regrouper (annexe 4). Nous avons utilisé le bleu pour repérer toutes les fonctions supposées de l'humour. Nous avons utilisé le rouge pour marquer ce qui était utilisé par l'enseignant pour faire de l'humour, la parole ou les gestes. Nous avons également entouré dans la même couleur à qui cela semblait destiné. Nous désirions utiliser la même couleur afin que rapidement, nous apercevions s'il y avait un rapport entre le destinataire de l'humour et le moyen utilisé pour passer le message.

Le codage couleur permet de faire émerger les premières idées, les premiers mots récurrents. Nous nous rendons compte que nous entourons souvent les mêmes termes, que certaines idées dominent. Parfois, un terme peut être très usité par un enseignant. Puis, en relisant les grilles d'observations réalisées avec l'autre enquêté, nous nous rendons compte que bien qu'il ait utilisé un autre vocabulaire, les idées sont les mêmes.

1. 3. 3. Le regroupement des informations

A la suite de ce codage, nous avons établi des listes. Dans ces listes, nous commençons déjà un travail de catégorisation des humours que nous rencontrons au fil des enregistrements vidéo. Nous avons dressé une liste des fonctions que l'on pourrait attribuer aux moments humoristiques (annexe 5). Nous y apportons des commentaires, des informations complémentaires. Par exemple, nous expliquons si l'amusement a été produit grâce aux paroles ou aux gestes de l'enseignant. Nous ajoutons à cela l'effet produit sur l'élève ou l'enseignant. Est-ce une réussite ou non ? L'enfant rit-il ? Parfois, nous sommes dans l'impossibilité de répondre à ces questions. Les prises de vues ne nous permettent pas toujours de distinguer la réaction de l'enfant. Soit parce que ce dernier est trop éloigné de la caméra et nous ne remarquons pas les émotions du visage. Soit aussi, parce que l'élève est hors du cadre. Nous ne le voyons pas et s'il ne nous renseigne pas avec la parole, nous ne pouvons pas deviner sa réaction.

1. 4. Les éléments qui interrogent

A la suite de ces analyses, des éléments continuent à nous interroger. Certains d'entre eux nous échappent. Nous parvenons à en proposer une interprétation mais cette dernière manque de crédit. Certains autres, nous laissent dans le questionnement total. Ce sera le cas pour « *La truffe du chien* »

(DVD1, chap. 1, extrait 4). Pourquoi la maîtresse dessine-t-elle cette grosse truffe ? Quel est son intention ? Faire rire les élèves ? Favoriser la mémorisation du mot *chien* en allemand ? Se faire plaisir ?

Aussi, nous nous apercevons que certaines choses qui peuvent sembler insignifiantes ont en réalité une grande importance. Illustrons nos propos en utilisant « *la truffe du chien* ». Nous devinions qu'il y avait dans cette scène quelque chose qui nous échappait. Nous apprendrons en entretien que la maîtresse avait peur, après avoir dessiné le chien, que la situation ne dérape et que les élèves en profitent pour déborder. Sur notre grille d'analyse des observations (annexe 4), nous avons mis en évidence qu'il fallait demander des précisions en entretien.

Les observations devaient donc être complétées par des entretiens. Nous souhaitons confronter l'enseignante à sa pratique professionnelle afin qu'elle puisse éclaircir les zones d'ombre qui persistaient et afin qu'elle confirme ou non nos suppositions.

II. LES ANALYSES DES ENTRETIENS

Suite à l'analyse des entretiens que nous avons pu réaliser, nous avons constaté que les mêmes termes revenaient plusieurs fois. Ces récurrences avaient un sens. Petit à petit, nous commençons à élaborer des catégories d'humour.

2. 1. L'annotation des informations recueillies

Nous avons commencé par retranscrire les entretiens. Pour ne pas nous perdre au milieu de nombreuses informations, nous avons décidé d'effectuer un premier tri pour ne retenir que ce qui nous paraissait faire sens. Lorsque nous avons un doute, nous l'écrivions quand même. Nous avons, d'une couleur, écrit les questions du chercheur et nous avons, en dessous, d'une autre couleur, listé les idées des interviewés (annexe 6). Pour faciliter notre relecture, nous avons réalisé ce travail sur traitement de texte.

Nous voulions annoter les paroles retranscrites. Utiliser le traitement de texte permettait de distinguer rapidement, sur le document, les dires de l'interviewé et nos pensées, au stylo. Nous avons ainsi commenté les idées des enseignantes en leur attribuant des mots ou des courtes expressions. Des termes revenaient régulièrement, les mêmes que ceux que nous observions sur nos grilles d'observation.

2. 2. L'émergence de constats et la naissance de sens

Dans les entretiens annotés, nous avons écrit en capitale d'imprimerie les termes que nous pouvions attribuer aux paroles émises par les professeures des écoles. Nous avons souligné ou entouré ceux qu'elles prononçaient elles-mêmes. Nous pouvions alors commencer à établir des constats. Les mots que nous avons mis en évidence dans les grilles d'observation étaient souvent les mêmes que ceux

entourés ou soulignés dans les entretiens. Les récurrences apportaient des informations quant aux conditions qui incitaient l'humour à se développer en classe. Elles rappelaient également les limites de son utilisation en classe.

Les précisions apportées par les enquêtés au cours des entretiens nous permettaient de nous approcher davantage des significations de ces moments d'humour. Nous possédions alors les clés pour définir ces catégories d'humour que nous pressentions depuis le début du travail de recherche.

III. LA CONSTRUCTION DES CATEGORIES D'HUMOUR

Faire des catégories d'humour suppose que dans chacune d'entre elles, les moments qui s'y rapportent aient des caractères communs. Il nous fallait ensuite les nommer et classer tous les moments relevés dans les enregistrements vidéo dans chacune d'elle.

3. 1. Le caractère commun des catégories

Le caractère commun des catégories se fera selon la fonction que l'humour présente. Ainsi, nous nous poserons la question de savoir : « A quoi sert l'humour dans ce cas précis ? » Dans quel but l'enseignant l'utilise-t-il ? Quel est son arrière-pensée, s'il en a une. Les entretiens ont permis de clarifier les zones d'ombre. En interrogeant les enseignants à ce sujet, nous avons pu valider nos interprétations et les affiner. Parfois, elles ont été totalement réfutées par ces derniers.

Nous devons ainsi trouver à chaque catégorie une utilité. Pour ce faire, nous avons listé sur une feuille les verbes ou expressions que nous avons mis en évidence auparavant aussi bien dans les observations que dans les entretiens (annexe 7). Au centre de la feuille, nous avons écrit le nom de la catégorie, par exemple « *Humour Rassembleur* ». Nous avons disposé autour, entourés en bleu, les différentes scènes observées pendant la lecture des films. En rouge, nous avons, à l'aide des entretiens, qualifié l'Humour Rassembleur et sa fonction. La catégorie de l'Humour Rassembleur était en train de se constituer petit à petit.

3. 2. Les noms

Lorsque les fonctions de chaque catégorie étaient bien définies, nous leur avons donné un nom. Nous voulions qu'il soit porteur de sens. Nous désirions qu'il apporte dès la lecture une indication quant à son utilité en classe. Certains noms se sont imposés rapidement tel que l'Humour Plaisir car les enseignantes elles-mêmes utilisaient ce terme pour qualifier les moments d'humour qui s'y rapportaient. D'autres ont nécessité plus de réflexion. L'Humour Rassembleur, qui était le nom attribué au départ nous a cependant fait douter (annexe 7). Nous lui préférons à un moment de notre recherche la qualification d'humour « *Fédérateur* » ou « *Concentration* ». Ce nom devait permettre de regrouper au sein de la catégorie tous les moments d'humour qui y étaient rangés.

3. 3. La catégorisation

Il fallait que chacun des moments d'humour observés puisse appartenir à une catégorie. Nous devions veiller également à ne pas trop allonger la liste. A l'issue des observations, elles étaient au nombre de sept.

C'est grâce aux verbes que nous avons écrits tout au long des analyses que nous avons pu effectuer la classification plus facilement. Au regard de ce que nous avons relevé, nous pouvions attribuer une catégorie logiquement. Ces verbes devenaient les critères qui nous permettaient de réaliser la catégorisation. Ainsi, dans l'Humour Rassembleur nous y trouvons les expressions : *attirer l'attention, participer, rattraper, recentrer, jouer le jeu*. Nous ne nous sommes pas empêchés de classer un moment d'humour dans plusieurs catégories. Ainsi, le moment intitulé « *La maîtresse velue* » constitue les catégories de l'Humour Plaisir, l'Humour Rassembleur et l'Humour Apprentissage (DVD1 chap. 2, extrait 15). Durant celui-ci, la maîtresse propose aux élèves d'inventer des groupes nominaux originaux. Elle leur soumet un exemple : « *La maîtresse velue...* ». A la fois, elle fait rire (Humour Plaisir), elle attire l'attention des enfants (Humour Rassembleur), elle crée de l'intérêt chez ses élèves et leur donne envie de réaliser la tâche (Humour Apprentissage).

Nous avons procédé à l'analyse des observations et des entretiens. Nous les avons confrontés afin d'en retirer des constats et d'établir une catégorisation de l'humour en classe. A présent, nous sommes en mesure de présenter les résultats de la recherche.

4^{ème} partie : Les résultats de la recherche

Dans cette dernière partie, nous présenterons les conditions qui permettent à l'humour de trouver une place dans une salle de classe. Nous noterons cependant que l'enseignant doit modérer celui-ci afin qu'il n'agisse pas de manière négative. Enfin, à l'aide des catégories d'humour établies, nous montrerons que le professeur tente de s'approcher de son éthique professionnelle.

I. LES CONDITIONS QUI ENCOURAGENT L'HUMOUR EN CLASSE

Des conditions semblent indispensables pour que l'enseignant utilise l'humour en classe. Sa personnalité ainsi que le climat général de la classe y tiennent une importance particulière. Aussi, la relation qui se crée entre l'enseignant et ses élèves permet à l'humour d'y trouver sa place facilement.

1. 1. La personnalité de l'enseignant

L'enseignant est le noyau de la classe. Il en est le référent. C'est à sa personnalité que les élèves devront s'adapter. Son caractère et son vécu personnel semblent jouer une part importante dans l'usage qu'il fera de l'humour dans sa classe.

1. 1. 1. Son caractère

L'enseignante 2 évoquera beaucoup son caractère quand elle commentera les vidéos. Ainsi, alors qu'elle copie un exercice au tableau, elle révèle une réponse. Une élève ne manque pas de lui faire gentiment remarquer (DVD1, chapitre 2, extrait 16). Elle s'en sortira en rétorquant : « *Si quelqu'un a faux, c'est qu'il l'a fait exprès* ». Elle aurait pu simplement effacer sa réponse. Elle préfère pourtant ajouter une remarque humoristique. Dans l'entretien, nous lui indiquons qu'elle aurait pu se contenter d'essuyer cet écrit. Elle reconnaît cette possibilité mais elle justifie sa réaction par sa bonne humeur. Et elle ajoutera : « *C'est dans mon caractère. J'aurais pu effacer simplement, mais il faudrait que j'aie un grosse migraine* ».

Cette réponse amusante témoignait de la personnalité de l'enseignante, de son tempérament. Un autre professeur des écoles n'aurait peut-être pas réagi de la même façon. En précisant que c'est à la condition d'une grosse migraine qu'elle ne se jouerait pas de son erreur, elle nous indique qu'il est très rare de la voir réagir négativement dans la classe.

1. 1. 2. Son vécu personnel

Les enseignantes 1 et 2 vont évoquer leur enfance. Cette enfance qu'elles ont vécue a contribué à façonner leur caractère actuel. L'enseignante 1, pour illustrer un chien au tableau, exagère la truffe (DVD1, chap. 1, extrait 4). Lorsque nous observons ce dessin dans le film et que nous remarquons les rires des enfants, elle explique dans l'entretien que cette grosse truffe n'était pas forcément destinée à

produire le rire. Elle ajoute que son chien a une truffe proéminente et qu'elle en rit souvent. Ce souvenir évoqué dans l'entretien l'a fait sourire. « *Le vécu personnel aide* ». L'enseignante exprime bien là ce qui est en elle. Elle explique qu'elle se sert de ce qu'elle est pour faire la classe. Certes, le moment humoristique, comme elle l'indique n'« *était pas calculé* ». Mais, ici même, la personnalité et les réminiscences personnelles de l'adulte provoquent cette envie amusante et invitent le rire dans la classe.

L'enseignante 2 exprimera, lors de l'entretien, son besoin de pratiquer l'humour quotidiennement en classe. Elle convoque l'humour, dit-elle pour dédramatiser. Pour aller plus profondément dans l'analyse de ce besoin, elle avoue avoir vécu des dictées « *calvaires* » durant ses années d'écolière. Elle parlera à la fin de l'entretien de son mal de ventre avant de se rendre à l'école à cause de cette maîtresse très dure qu'elle avait.

La personnalité des enseignantes semble influencer beaucoup sur la place qui est accordé à l'humour dans la classe. Qu'il soit recherché ou non, il émane de la personne adulte qu'est le maître. Lui-même peut autoriser ou non le rire à rentrer dans la pièce. Lui-même peut décider de faire rire ses élèves. Lui-même peut encourager l'humour au sein de sa classe et créer un climat agréable.

1. 2. Un climat de classe favorable

Aux dires des enseignantes, un climat de classe doit être favorable à l'humour. L'atmosphère paisible et studieuse qui y règne importe beaucoup.

1. 2. 1. Une ambiance sereine

En évoquant la classe de CE2 dans laquelle l'enseignante 1 effectue les interventions en allemand, elle manifeste son plaisir d'y venir car elle la sent très sereine. Elle explique que grâce à cela elle se permet de faire de l'humour. Puis, alors qu'elle mentionne David, un enfant souffrant de troubles du comportement et appartenant à cette classe, elle continue son examen de pensée en expliquant : « *L'ambiance de classe prévaut sur David. L'ambiance de classe est quand même suffisamment bonne pour qu'on puisse s'autoriser à l'humour* ».

L'enseignante 2, voyant Eren noter la date au tableau d'une façon peu appliquée, lui fait remarquer ce manque de rigueur en exagérant les gestes du garçon et en imitant sa façon d'écrire (DVD1, chap. 2, extrait 9). L'intervieweur l'alerte en insistant sur les rires et les réflexions que font certains élèves. Elle se défend alors de toute incitation à la moquerie et justifie cela en parlant du climat de la classe qui est très agréable. « *Ils rient mais ce n'est pas pour se moquer. C'est parce que je fais le clown (...) Ça je n'aime pas quand on rit pour se moquer, c'est dur.* » Très justement, l'enseignante avoue qu'elle s'est permise cette imitation de l'élève parce qu'elle connaît et a conscience de la bonne entente des élèves entre eux et du respect mutuel qu'ils se vouent. « *Ils ont un bon esprit, peut-être que si quelqu'un s'était moqué d'Eren, ils auraient réagi comme ça [en s'offusquant et en lui témoignant leur consternation]* ». Tout ceci contribue à créer une atmosphère de classe paisible et prompte à recevoir l'humour sans en abuser.

1. 2. 2. Un climat de travail

L'enseignante 1, après avoir admis l'ambiance de classe agréable des CE2, poursuit : « *Si la classe était plus difficile, tu ne pourrais plus [faire de l'humour]. En fait, on peut faire de l'humour quand on sent qu'il y a un climat de travail. Il faut d'abord s'assurer qu'il y a un climat de travail* ». L'humour ne peut donc avoir sa place en classe que si l'objectif du maître, à savoir la progression de l'élève, est en bonne voie. Nous avons expliqué auparavant que lors du premier enregistrement vidéo, cette enseignante n'avait pas fait d'humour. Durant cette séance, elle fabriquait des marionnettes avec les élèves. La classe était assez bruyante et plus agitée qu'à l'habitude. Nous pouvons alors penser qu'à ce moment là, le climat de classe était moins propice au travail. C'est ce qui expliquerait qu'elle n'ait pas utilisé l'humour.

Pour rendre d'autant plus favorable la situation à accueillir un geste ou une parole humoristique, une dernière condition doit être remplie : l'enseignant et ses élèves doivent nouer une relation spécifique.

1. 3. La relation enseignant/élève

Pour que l'humour puisse s'installer en classe, il faut en dernier lieu que la relation qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves revête un caractère respectueux. Il convient que les personnes se sentent en sécurité et complices.

1. 3. 1. Un respect mutuel

Dans la classe des CM2, les élèves reçoivent la consigne d'inventer des groupes nominaux et de les agrandir à l'aide d'adjectifs, de compléments du nom ou de subordinées relatives. L'enseignante 2 demande à ses élèves d'essayer d'être originaux. Pour ce faire, elle donne un exemple « *La maîtresse... velue* » (DVD1, chap. 2, extrait 15). Lors de l'entretien, elle explique qu'elle n'a pas peur de se mettre en danger et évoque le respect qui s'est établi entre elle et ses élèves. Elle s'utilise et s'attribue une image négative dans le but de créer le rire dans la classe. Elle choisit d'illustrer ce qu'elle attend dans l'exercice en faisant de l'autodérision. Elle ose cet humour parce qu'elle sait que ses élèves n'en profiteront pas pour poursuivre la moquerie. La réaction des enfants ira en effet dans le sens de ce que l'enseignante pense puisqu'ils réagiront collectivement : « *Ohhhhhhhhh* ». Comme pour signifier à la maîtresse qu'ils ont compris qu'elle avait eu un jugement de valeur négatif à son égard, comme pour la rassurer, comme pour montrer leur désaccord. Une enfant continuera d'ailleurs les propositions de groupes nominaux en suggérant « *la maîtresse gentille* ».

Sans cette relation respectueuse, il n'y aurait pas de place à l'humour puisque ce dernier se verrait rapidement prendre la forme de la moquerie et de la méchanceté. Ces deux formes d'esprit n'ont pas leur place à l'école.

1. 3. 2. Une confiance

La précédente expérience témoigne de la confiance que porte la maîtresse à ses élèves. Elle savait qu'ils n'iraient pas plus loin dans la moquerie. C'est pour cette raison qu'elle s'est autorisée à l'autodérision.

L'enseignante 1, de son côté, va faire référence à un élève de la classe pour encourager les enfants à se mettre en scène. Pour inciter les élèves à venir devant la classe jouer un dialogue en allemand, elle se servira de l'humour (DVD1, chap. 1, extrait 5). « *C'est très bien. Il faut se lancer dans la vie. C'est comme les carottes râpées le midi. Hein Renaud ?* ». Lorsque nous évoquons cette réflexion dans l'entretien, la maîtresse affirme qu'elle savait « *que ça se passerait bien* ». Elle connaît l'élève, a confiance en ce qu'il est. « *Renaud se prend facilement en dérision* ». Elle ajoute qu'elle n'aurait pas choisi un autre enfant plus fragile. Cette confiance qu'elle porte à l'élève lui permet de provoquer l'humour dans la classe. Elle va jusqu'à prendre à partie l'élève en le nommant pour apporter du crédit à sa blague. Nous supposons que l'enfant fait également confiance à sa maîtresse puisqu'il valide ses propos sans retenue. Sans la confiance que se reconnaissent l'enfant et la maîtresse, il deviendrait hasardeux d'introduire l'humour dans la classe.

L'enseignante 2 expliquera dans l'entretien qu'elle se permet de ne faire parfois que de l'humour gestuel parce que les enfants connaissent ses codes. La vidéo a été tournée au mois de décembre 2012 et la maîtresse a pu, pendant les quatre mois précédents, habituer ses élèves à sa façon d'utiliser l'humour pour faire passer des messages. Cette manière d'exercer l'humour se fait aussi bien gestuellement qu'avec les mots. Elle précise que « *pour certains cela commence à venir* ». Alors que Lauriane, une élève corrige mal une erreur sur son cahier, sa maîtresse lui fait remarquer en affichant des gestes et des grimaces retenues (DVD1, chap. 2, extrait 17). Elle avoue d'abord, dans l'entretien, user de mimiques car les enfants « *connaissent [ses] codes. Pour certains, cela commence à venir (...)* », avant de terminer « *Et puis, c'est Lauriane, elle comprend bien* ». Disons-le autrement. Si la maîtresse n'avait pas eu confiance en son élève pour qu'elle comprenne ses gestes humoristiques, elle n'y aurait pas eu recours. Cette confiance était indispensable pour consentir à sortir de l'humour ordinaire. Peu après, l'enseignante explique qu'avec Frédéric « *les mimiques auraient été moins fines* ». La confiance entre le maître et l'élève semble nécessaire au choix d'humour utilisé.

1. 3. 3. Une connivence

Une connivence, c'est-à-dire une complicité, une entente secrète entre le maître et ses élèves paraît essentielle. Les interviewées la prétendent souvent nécessaire pour que l'humour ait une place dans la classe et qu'il y soit compris.

On peut tout d'abord imaginer que l'humour précède la connivence. Il résulte alors de ce rire provoqué entre les personnes concernées une bonne entente qui mène à la complicité. Mais on peut aussi comprendre que pour faire de l'humour, l'enseignant a dans un premier temps besoin de sentir cette entente secrète qu'il a créée avec ses élèves. Nos professeures des écoles évoquent à plusieurs

reprises cette nécessité d'avoir au préalable une relation complice.

Pour reprendre l'épisode des carottes râpées, notre enseignante parle de « *connivence avec les élèves* ». Elle explique que lorsqu'elle revoit cette scène, elle se rappelle ce « *bon moment* ». Elle ajoute que c'est un « *moment de joie* » et même un « *plaisir d'être ensemble* ». Elle dira aussi, en mentionnant Renaud et l'épisode des carottes râpées, qu'elle « *savait que cela se passerait bien* », qu'elle les (Renaud et Maxime, un camarade qu'elle cite ensuite) « *aime bien* ». Elle s'adresse d'abord à la classe puis elle focalise la blague sur Renaud en le nommant. Elle sentait son attention amoindrie et pour le « *attraper* », elle s'est servie de l'humour. « *Ça m'a permis de le rattraper parce que, je ne sais pas, tu vois comment est Renaud. Il a toujours besoin d'être raccroché, rattrapé. Je m'en [l'humour] suis servie pour le rattraper en fait.* » Ce fut possible car il y avait cette bonne entente qui s'était créée entre eux deux. A midi, il se trouve qu'elle a mangé avec lui et elle l'a incité à goûter les carottes. Une connivence s'était déjà installée le temps de midi. La maîtresse l'a utilisé à des fins humoristiques. Il s'agit bien d'une entente secrète entre deux personnes que l'on fait partager aux camarades. Sans ce vécu antérieur, sans cette affection pour l'enfant, sans cette confiance en l'enfant, l'humour n'aurait pas eu l'effet escompté. Il n'aurait pas pu aider la maîtresse à « *rattraper* » Renaud, ni faire rire la classe.

Lorsque Lauriane corrige mal sa faute et voit sa maîtresse lui signifier cela par des gestes exagérés, elle comprend de suite le message que l'adulte lui transmet. L'enseignante 2 développera : « *Tout passe par la complicité avec l'enfant (...) C'est un jeu, on crée une complicité.* ». Il faut qu'une entente particulière soit nouée entre les personnes pour encourager l'humour.

Pour que l'humour prenne place en classe, il faut donc que le contexte soit particulier. Son usage dépend beaucoup de la personnalité de l'enseignant. Ce dernier étant le garant de ce qui peut ou non se passer, il est aussi le seul à pouvoir laisser s'installer plus ou moins l'humour. Le climat de la classe est déterminant. Il doit être calme et tranquille, rassurant. Il doit aussi présenter une atmosphère propice au travail. Enfin, la relation entre l'élève et l'enseignante détermine le degré d'humour. Elle devra présenter un respect mutuel, une confiance et une connivence entre les deux protagonistes. Même si le contexte est favorable à l'humour, il faut cependant que l'enseignant sache s'imposer en posant les limites de ce qui est autorisé ou non.

II. LES CADRES QUE L'ENSEIGNANT POSE

L'humour, s'il s'invite en classe, doit rester sous contrôle. Rapidement, la situation pourrait dégénérer et entraîner la moquerie ou le désordre. Ainsi l'enseignant se doit de protéger sa propre personne et ses élèves contre la raillerie. Il lui faut également contrôler l'humour et convoquer celui qu'il juge se prêter le mieux aux diverses situations.

2. 1. L'enseignant se protège

Les enseignantes ont affiché leur désir de se protéger. L'enseignante 1 expose très clairement cette condition. Bien que l'humour, elle le reconnaît, ait sa place en classe, il faut cependant « *garder une protection, une distance* ». Elle marque une différence entre l'élève et elle. Et elle ajoute « *on n'est pas copains.* » La maîtresse pose des limites à l'humour. Il ne doit pas laisser s'instaurer une relation amicale, sans retenue. Même en faisant de l'humour, il faut que l'adulte de la classe réaffirme sa différence. Il est le maître. Le rire partagé ne doit pas laisser les écoliers se permettre la familiarité.

Cette condition rappelée par la maîtresse intervient alors qu'elle s'observe en train de dessiner la grosse truffe du chien dont nous avons déjà parlé (DVD1, chap. 1, extrait 4). Les enfants rient du dessin. L'un d'eux ajoute « *On dirait Batman* ». Cette réflexion sera suivie par un bref acquiescement de l'enseignante afin de clôturer le débat. Dans l'entretien lorsqu'elle décrit sa réaction, la maîtresse explique qu'elle ne souhaitait pas que ceci laisse place à la moquerie. Elle voulait éviter d'habituer les élèves à rire de ses dessins. Elle ne tenait pas que cela se produise à chaque fois qu'elle userait de ses talents de dessinatrice.

Cette crainte d'être raillée est aussi présente chez l'autre enseignante mais elle se protège différemment. Revenons à ce moment dans lequel elle propose comme groupe nominal « *La maîtresse velue* » (DVD1, chap. 2, extrait 15). Elle admet se mettre en danger car la situation aurait pu déborder. Elle ne clôt pourtant pas la discussion. Elle ira même jusqu'à exagérer davantage. A l'enfant qui lui propose le groupe nominal « *la maîtresse gentille* », elle répondra « *Non, on ne va pas mentir non plus* ». Pendant l'entretien, nous avons évoqué la possibilité d'un dérapage. Elle concède que cela aurait pu survenir. Cela aurait alors été, selon elle, une occasion d'expliquer « *qu'on peut dire du mal de soi mais c'est plus difficile quand c'est quelqu'un d'autre qui le dit* ». Dans ce cas, la maîtresse se serait protégée mais après l'incident.

2. 2. L'enseignant protège ses élèves...

L'enseignant est garant de la bonne entente qui règne dans sa classe. Il convient qu'il se doit de protéger ses élèves de la moquerie des camarades et de la possible mise à l'écart que l'humour peut provoquer involontairement.

2. 2. 1. ... Des moqueries

Si l'adulte veille à ne pas être la cible d'un humour malheureux, il doit aussi veiller à ce que les enfants eux-mêmes ne deviennent pas la cible des autres. L'enseignante des CM2 en témoigne lorsqu'elle revient sur l'épisode dans lequel Eren a mal écrit la date au tableau (DVD1, chap. 2, extrait 9). Elle avoue avoir amplifié elle-même la façon qu'avait l'enfant d'écrire la date. En effet, il tombait presque de sa chaise car il se penchait sur le côté. Elle dit « *prendre les devants* ». Elle reconnaît tout d'abord un rire insidieux de la part des camarades. Elle choisit donc d'imiter la façon qu'a l'enfant de se tenir pour écrire pour ne pas laisser les camarades de classe le faire eux-mêmes et de façon moins délicate. Elle leur offre alors un petit spectacle de gestes et de paroles qui ravit la classe et qui

rappelle à l'enfant qu'il va devoir corriger cette écriture. Elle évite à ce dernier une sanction moqueuse qui viendrait des copains. Il convient que l'enseignant fasse un usage délicat de l'humour en classe. Cela met en jeu des êtres humains et chacun y sera réceptif d'une manière différente. Dans cette recherche, nous avons le souci de ne nous consacrer qu'à l'humour « constructif ». Au cours de la recherche, nous observons que l'humour « destructeur », « nocif », « nuisible » est vite écarté par les enseignantes.

2. 2. 2. ... Des mises à l'écart

L'humour peut occasionner des mises à l'écart. L'élève qui n'a pas compris la blague ne partage pas la rigolade. Il peut « faire croire » qu'il en a saisi le sens mais cela le place à distance de ses camarades. Ils ont compris, pas lui. Ils sont hilares. Ils mêlent leurs rires à celui de la maîtresse. Ce moment précieux, unique pour certains, peut devenir angoissant, dévalorisant pour d'autres. L'enseignante se doit de protéger ses élèves contre ces sentiments. Mais quelle délicate entreprise ! D'un côté, il s'agirait de ne pas faire de blagues qui ne soient pas à la portée de tous. Mais de l'autre, cela priverait les enfants aptes à saisir les finesses humoristiques, de goûter à ce délicieux cadeau. L'enseignante 2 évoque ce problème en observant ses vidéos. En début de matinée, elle donne la parole aux enfants qui le souhaitent. Mais la voix de la collègue de la classe voisine couvre celle des élèves de sa classe. On distingue parfaitement les mots : « *Tu n'as pas tes lunettes ? Et les lunettes ? (...) Tu as ramené les lunettes ? Non. (...) Tu ne comprends que quand on se fâche !* » Afin d'étouffer le malaise qui s'installe en classe, l'enseignante 2 jouera de ce qu'elle entend : « *Bon je vais mettre mes lunettes parce que je vais me faire disputer* » (DVD1, chap. 2, extrait 7). En examinant la vidéo, l'enseignante a de suite noté qu'une élève n'avait absolument pas réagi à son intervention amusante, « *Amélie n'a pas de réaction* ». La professionnelle semble troublée. Plus loin, dans l'entretien, elle explique « *L'année dernière, ils [les élèves] avaient un niveau plus élevé et je faisais des blagues plus fines* ». Ces paroles sous-entendent parfaitement que cette année, l'humour que manie la maîtresse est moins subtil. Ce choix s'explique parce que le niveau de la classe est moins avancé. Certes, les quelques élèves qui auraient été en mesure de comprendre sont privés de blagues plus habiles. Mais l'enseignante fait le choix de rassembler le plus d'enfants au profit de plaisanteries accessibles à tous plutôt que de ne toucher qu'une petite partie des élèves.

L'enseignante 1, quand à elle, en revenant sur la blague des « *carottes râpées* », expliquera : « *Tout le monde comprend, c'est à leur niveau* ». Elle se rappelle cette scène avec joie, et ce bonheur est en partie dû à sa satisfaction de faire rire tout le monde. Elle utilisera le mot « *ensemble* » pour qualifier la joie et le rire partagés. Le désir de ne mettre personne à l'écart semble emplit chacune des deux enseignantes observées.

2. 3. L'enseignant « contrôle » l'humour

Pour pratiquer l'humour, le professeur doit faire preuve de discernement lorsqu'il l'utilise. Un contrôle de son humour est exigé. Aussi bien que celui qu'il autorise ses élèves à faire.

2. 3. 1. Adapter l'humour

Pendant un exercice de français réalisé sur le cahier du jour, l'enseignante 2 s'aperçoit d'une erreur de l'une de ses élèves, Lauriane (DVD1, chap. 2, extrait 17). L'enfant corrige son erreur. La maîtresse jette un œil sur cette correction et réagit par un geste de recul excessif accompagné d'une grimace. La petite fille comprend qu'elle n'a pas rectifié la faute correctement. Pendant son entretien, l'enseignante expliquera le choix qu'elle a fait de ne pas réagir verbalement. « *Je ne me rends pas compte que je fais autant de mimique. Ça évite d'ajouter un niveau sonore dans la classe alors que nous sommes en pleine concentration. Tout se passe par la complicité avec l'enfant. Ils connaissent mes codes* ». Si l'enseignante a préféré manier les gestes et les grimaces pour mettre en évidence une erreur, c'est parce qu'elle désirent conserver une atmosphère studieuse dans la classe. On peut supposer que l'usage de la parole aurait déconcentré les autres enfants.

Ensuite, elle expliquera qu'elle n'aurait pas usé de l'humour de geste avec Frédéric ni même avec Eren. Ces deux derniers auraient sans doute eu besoin de mimiques plus exagérées afin qu'ils repèrent rapidement que leur professeur fait de l'humour. Et qu'ils ne considèrent pas les singeries de l'adulte comme des moqueries. Ce contrôle a pour but de préserver l'élève et de lui fournir les meilleures dispositions pour qu'il puisse rire.

2. 3. 2. Savoir contenir l'humour

En plus d'adapter l'humour à chacun, les deux enseignantes présentent le désir de maîtriser voire de contenir leur humour ou celui des élèves pour qu'aucun enfant ne se sente blessé par une remarque douteuse ou une allusion déplacée dans la classe. Pour ce faire, elles se donnent le droit d'intervenir à tout moment, soit en mettant un terme au moment d'humour partagé, soit en amenant elles-mêmes leur touche personnelle humoristique. Elles provoquent ainsi une réaction autre, bien plus subtile que la première qui se devinait très taquine.

L'enseignante 1, explique à propos de l'épisode des « carottes râpées », « *Si j'avais senti que les enfants se moquaient de Renaud, j'aurais cassé mais ce n'était pas méchant.* » En utilisant le terme « cassé », l'enseignante veut dire « arrêter, mettre un terme à ». Elle expliquera plus loin qu'avec Louane ou Lola, elle n'aurait pas eu ce genre d'humour. « *Cela risqueraient de les blesser* ».

L'enseignante 2, quant à elle, n'hésite pas à elle-même rire d'Eren lorsqu'il écrit la date afin de ne pas laisser les autres camarades le faire. Ils risqueraient d'être moins cordiaux. Elle prend les devants et empêche certaines remarques désobligeantes de se produire.

Pour convier l'humour dans la vie de classe, l'enseignant se doit de cadrer celui-ci afin de ne pas le laisser prendre une forme nuisible et anarchique. Les débordements peuvent vite survenir car l'humour est une forme de communication qui peut revêtir plusieurs visages. La dynamique de classe étant celle de l'apprentissage, du progrès, de l'amélioration, l'usage de l'humour ne peut se faire que pour servir ces aspirations. En considérant uniquement son utilité positive, nous allons dans une prochaine partie tenter de faire émerger les raisons qui incitent le professeur à l'employer.

III. LES FONCTIONS DE L'HUMOUR EN CLASSE

L'humour a ses fonctions que nous allons tenter d'expliciter. Nous nous sommes essayés à l'élaboration d'une catégorisation des humours que les enseignants utilisent en classe. Cette production originale vous sera tout d'abord présentée. Ensuite, nous montrerons que l'humour permet au professionnel de s'approcher au plus près de ses devoirs éthiques quotidiens. Enfin, nous essaierons de comprendre comment cet outil participe dans le temps à l'élaboration de la relation entre l'enfant et son enseignant.

3. 1. Les fonctions de l'humour : une catégorisation originale

Les sept fonctions de l'humour que nous allons exposer seront accompagnées d'un tableau afin de mieux comprendre chacune des catégories. Nous expliquerons comment l'humour est à la fois au service de l'enseignant et de l'élève. Enfin, nous rendrons compte des limites que présente cette catégorisation.

3. 1. 1. Les sept catégories d'humour

Nous consacrerons cette partie à l'analyse et à la description des scènes observées en classe dans les situations de travail 1, 2, 3 et 3 bis. Nous expliquerons alors l'origine de l'appellation attribuée aux humours. Ainsi, nous vous permettrons d'en comprendre la construction. Nous pourrions alors reconnaître à ces humours une utilité particulière.

Nous allouerons une couleur par enseignante afin, peut-être, de remarquer qu'un type d'humour est plus employé par l'une que par l'autre. Les moments d'humour observés avec l'enseignante 1 seront en violet, ceux observés avec l'enseignante 2 seront en bleu et enfin, le rouge marquera les moments d'humour vécus avec l'enseignante 3.

Tous les moments d'humour retenus pour cette recherche figurent dans cette catégorisation. Nous avons ainsi trouvé une utilité à chacun des extraits étudiés jusqu'alors.

Chaque ligne du tableau présente un moment d'humour.

- Dans la première colonne, nous mettrons brièvement en situation le lecteur. Il sera informé de la séance dans laquelle s'inscrit le moment de la classe. Une description brève de ce qui précède le moment d'humour lui sera proposé. Nous avons ajouté dessous la place de chaque extrait dans le DVD1.
- Dans la deuxième colonne, nous rendrons compte de l'humour produit par l'enseignant. Si ce dernier utilise la parole, nous avons retranscrit ses propos.
- Dans la troisième colonne, nous indiquons la fonction de l'humour pour chacun des moments. Nous alimentons cette explication en citant les paroles de l'enseignant durant les entretiens. Comme nous n'avons pas montré tous les moments d'humour aux enseignantes lors des entretiens, nous ne sommes pas en mesure de proposer des commentaires pour chacun d'eux. L'enseignante 3 n'ayant pas réalisé d'entretien, aucun témoignage ne s'ajoute.

Nous expliquerons sous chaque tableau comment nous avons choisi les noms des catégories et donc, la fonction de chacun des humours.

- **L'humour Plaisir**

Mise en situation / Plage DVD1	Quel humour fait l'enseignant ?	Quelle fonction ? Commentaires de l'enseignante dans l'entretien
SEANCE ALLEMAND – rappel / CE2 Les enfants doivent retenir le mot <i>Hund</i> en allemand (chap. 1, extrait 3, <i>La truffe du chien</i>)	L'enseignante 1 dessine un chien avec une truffe énorme au tableau.	« Pas de but, c'était comme ça. »
ACCUEIL MATIN – discussion / CM2 Lilian n'entend pas car il dit avoir les oreilles bouchées. (chap. 2, extrait 8, <i>Surdité de jeunesse</i>)	L'enseignante 2 répète les paroles qu'elle venait de prononcer en articulant exagérément.	Faire rire Luca et la classe et l'enseignante.
ACCUEIL MATIN / CM2 Louna a repéré la caméra et demande si la classe passera à la télévision. (chap. 2, extrait 10, <i>Un incroyable talent</i>)	L'enseignante 2 ajoute : « <i>Notre classe a un incroyable talent</i> », référence à l'émission de télévision.	Faire rire la classe et l'enseignante
SEANCE MATHÉMATIQUES / CM2 Grégory a réussi un exercice au tableau brillamment. La classe l'applaudit. Le sonomètre retentit. (chap.2, extrait 22, <i>Le sonomètre a dit non</i>)	L'enseignante 2 réagit en regardant l'objet : « <i>Oh, si on ne peut même pas être content !</i> »	Faire rire la classe et l'enseignante
SEANCE GRAMMAIRE / CM2 Exercice de grammaire. Les enfants risquent de ne pas comprendre la consigne. (chap. 2, extrait 15, « <i>La ma�trese velue</i> »)	L'enseignante 2 donne des exemples farfelus : « <i>L'ornithorynque poilu... la ma�trese velue</i> »	Entrer dans l'exercice avec plaisir « <i>On peut s'amuser à la grammaire.</i> »
AIDE PERSONNALISÉE groupe restreint / CM1 Alim présente au tableau le raisonnement mathématique qui lui a permis d'obtenir la bonne réponse. Il ajoute : « <i>Ma�trese, quand même, j'ai bien expliqué ?</i> ». (chap. 3, extrait 26, <i>Une explication géniale</i>)	L'enseignante 3 répond : « <i>Mais c'était génial Ali, on n'a jamais eu une explication aussi...</i> ».	Faire rire Ali et l'enseignante

La fonction des moments d'Humour Plaisir

L'Humour Plaisir est un humour qui peut apparaître   n'importe quel moment de la classe. L'enseignant s'en sert pour faire rire les élèves et lui-même. Il crée un moment de plaisir entre tous. Nous remarquons que les trois enseignantes l'ont convoqué dans leur classe. La joie serait-elle nécessaire pour enseigner ?

- **L'Humour Rassembleur**

Mise en situation / Plage DVD1	Quel humour fait l'enseignant ?	Quelle fonction ? Commentaires de l'enseignante dans l'entretien
SEANCE ALLEMAND – jeu / CE2 En allemand, les élèves s'interrogent : <i>Wer bist du ?</i> Puis, ils y répondent. (chap. 1, extrait 3, <i>Wer bist du?</i>)	Lorsque c'est le tour de l'enseignante 1, cette dernière fait participer l'AVS.	Provoquer le sourire. Réaffirmer la présence de l'AVS dans la classe. Fédérer un groupe, rire.

SEANCE ALLEMAND – mise en scène théâtrale / CE2 Renaud n'écoute plus et regarde ailleurs. (chap. 1, extrait 5, <i>Les carottes râpées</i>)	L'enseignante 1 fait référence à un moment qu'elle a partagé avec Renaud à midi : « <i>C'est comme les carottes râpées du midi, hein Renaud ?</i> »	« <i>Je voulais le rattraper. (...) C'est pour qu'il se dise que c'est bizarre et qu'il écoute.</i> » Attirer l'attention, réunir les élèves autour d'une tâche.
SEANCE ALLEMAND – jeu / CE2 Les enfants ne parlent pas assez fort. (chap. 1, extrait 6, <i>Attention, on s'endort</i>)	L'enseignante 1 : « <i>Plus fort, sinon les autres s'endorment. Ils se disent que ce n'est pas intéressant.</i> »	« <i>Qu'ils se réveillent.</i> »
SÉANCE GRAMMAIRE – rappel de la notion / CM2 Grégory est interrogé par sa maîtresse. Il ne peut répondre et semble perdu. Les camarades sont amusés. Grégory n'était pas attentif. (chap. 2, extrait 14, <i>Réveil matin</i>)	L'enseignante 2 lui explique « <i>C'était juste pour te réveiller un petit coup Grégory.</i> ».	Attirer l'attention d'un élève qui se laisse distraire.
SEANCE DE GRAMMAIRE – exercice sur cahier du jour / CM2 Les enfants risquent de ne pas comprendre la consigne. (chap. 2, extrait 15, « <i>La maîtresse velue</i> »)	L'enseignante 2 donne des exemples farfelus : « <i>L'ornithorynque poilu... la maîtresse velue</i> »	Donner envie. « <i>Pour leur donner envie de jouer à la grammaire. (...) On peut s'amuser à la grammaire (...) Si tu passes par la manière rigolote, tu vas attirer plus de gamins.</i> ».

La fonction des moments d'Humour Rassembleur

L'Humour Rassembleur réunit les élèves, ravive leur attention lorsqu'elle se fragilise. L'enseignant utilise autre chose que la réprimande, que les habituels rappels. Avec l'humour, on rappelle à l'enfant qu'il doit se concentrer à nouveau. Cet usage inhabituel permet de provoquer une réaction particulière chez l'enfant. Le risque serait d'en user trop souvent et de lui faire perdre de son originalité.

• L'Humour Compliment

Mise en situation / <i>Plage DVD1</i>	Quel humour fait l'enseignant ?	Quelle fonction ? <i>Commentaires de l'enseignante dans l'entretien</i>
SEANCE ALLEMAND – jeu / CE2 Deux enfants osent se mettre en scène en allemand (chap. 1, extrait 5, <i>Les carottes râpées</i>)	L'enseignante 1 : « <i>C'est très bien de se lancer, c'est comme les carottes râpées à midi.</i> ».	Valoriser, féliciter le courage des enfants, donner l'envie aux autres de faire de même « <i>Pour qu'ils osent se lancer.</i> »
SEANCE GRAMMAIRE – rappel d'une notion / CM2 Thomas invente un groupe nominal très long. (chap. 2, extrait 13, <i>Groupe nominal infini</i>)	L'enseignante 2 : « <i>Ça c'est du groupe nominal !</i> » En utilisant un langage proche du familier, l'enseignante crée une situation cocasse.	Complimenter. Mettre en valeur.
SEANCE GRAMMAIRE – travail sur cahier du jour / CM2 Laurence montre son travail à sa maîtresse. (chap. 2, extrait 18, <i>Bravo... en silence !</i>)	Tout est juste. L'enseignante 2 regarde les camarades de classe et applaudit silencieusement.	Féliciter, complimenter.
SEANCE MATHÉMATIQUES Introduction / CM2 Une élève énumère ce que la classe a appris cette semaine avec la remplaçante. (chap. extrait 19, <i>Un départ fertile</i>)	A la fin de la liste, l'enseignante 2 (absente en début de semaine) s'exclame : « <i>Félicitations, j'ai bien fait de partir, vous revenez plus intelligents !</i> »	Féliciter, complimenter « <i>C'est pour leur dire que je suis contente d'eux.</i> »

La fonction des moments d'Humour Compliment

L'Humour Compliment permet à l'enseignant de flatter son élève. Complimenter avec humour apporte d'autant plus de valeur à la réussite de l'élève. L'enseignant félicite l'élève avec l'humour de gestes ou de paroles selon que l'on peut autoriser le bruit ou non dans la classe à cet instant. Il traverse toutes sortes de séances. Cependant, lors des moments plus relâchés en classe, on ne le remarque pas.

• **L'Humour Pansement**

Mise en situation / Plage DVD1	Quel humour fait l'enseignant ?	Quelle fonction ? Commentaires de l'enseignante dans l'entretien
ACCUEIL – discussion / CM2 En début de matinée, la maîtresse de la classe voisine dispute fort un enfant car il n'a pas ses lunettes. « <i>Tu n'as pas tes lunettes ? Tu as ramené tes lunettes ?</i> ». (chap. 2, extrait 7, <i>Les lunettes</i>)	Dans la classe de l'enseignante 2, la discussion devient difficile car la voix de la maîtresse voisine prend le dessus. L'enseignante 2 : « <i>Bon, je vais mettre mes lunettes parce que je vais me faire disputer, on ne sait jamais</i> ». Elle se lève pour mettre ses lunettes.	Détendre l'atmosphère de classe, balayer la gêne des élèves et la sienne « <i>Ça dédramatise peut-être ce que la collègue dit (...)</i> Si je suis gênée, les élèves vont être gênés, si je dédramatise, ils vont dédramatiser »
SEANCE GRAMMAIRE – travail sur cahier du jour / CM2 Lauriane était sortie de classe car elle ne se sentait pas bien. En revenant, elle explique à la maîtresse qu'elle a vomi. (chap. 2, extrait 20, <i>Beerk, une enfant malade</i>)	L'enseignante 2, pour la rassurer, lui a pris la tête dans ses mains. Lorsque Lauriane évoque le fait qu'elle a vomi, la maîtresse s'essuie les mains sur son pantalon en exagérant. Les élèves voient les gestes et rient.	Dédramatiser auprès de Lauriane, la faire rire. Rassurer les autres. « <i>C'est un moment à nous deux (...)</i> pour dédramatiser. Je prends en compte la douleur. C'est un moment de compassion, pour dire que je comprends. »
AIDE PERSONNALISEE – groupe de 4 élèves / CM1 Alim tente de trouver le résultat d'une opération mais se trompe à plusieurs reprises : « <i>300 ? 60 ? 10 ?</i> » Alim semble chercher et se perdre. (chap. 3, extrait 27, <i>Bien essayé !</i>)	L'enseignante 3 chante « <i>Padam padam pam pam</i> », qui pourrait être un jingle de jeu télévisé.	Dédramatiser l'échec en chantant, faire comme s'il s'agissait d'un jeu.
AIDE PERSONNALISEE – groupe de 4 élèves / CM1 Alicia ne connaît pas ses tables. Sa maîtresse lui rappelle qu'elle doit encore les réviser. Elle a les larmes aux yeux. (chap. 3, extrait 28, <i>Un fabuleux programme de révisions</i>)	L'enseignante 3 rassure Alicia : « <i>Alicia tu as appris plein de choses aujourd'hui. (...) Tu repars de cette séance en te disant qu'il faut que tu révises tes tables. Oh, c'est génial, tu as un super programme de révision à venir !</i> »	Provoquer le rire pour cesser les pleurs, calmer la situation, relativiser.

La fonction des moments d'Humour Pansement

Dans nombre de cas, qu'ils soient en groupe classe ou en groupe réduit de soutien, le recours à l'Humour Pansement permet aux enfants d'atténuer les maux qu'ils peuvent ressentir à l'école. Ces maux résultent de l'échec, de l'incompréhension ou des difficultés qu'ils appréhendent douloureusement. Panser les plaies scolaires avec un discours différent, qui fait rire, offre aux enfants la possibilité de vivre certains événements à l'école de façon moins dramatique.

• **L'Humour Diplomate**

Mise en situation / Plage DVD1	Quel humour fait l'enseignant ?	Quelle fonction ? Commentaires de l'enseignante dans l'entretien
SEANCE ALLEMAND – jeu / CE2 Les enfants ne parlent pas assez fort. (chap. 1, extrait 6, Attention, on s'endort)	L'enseignante 1 : « Plus fort, sinon les autres s'endorment. Ils se disent que ce n'est pas intéressant. »	Reprocher de parler trop bas tout en rassurant. « Qu'ils prennent de l'assurance. »
ACCUEIL – RITUEL DES METIERS / CM2 Eren écrit mal la date au tableau. (chap. 2, extrait 9, Ecriture en déséquilibre)	L'enseignante 2 imite la position instable de l'enfant sur la chaise tout en faisant un bruit qui représente la difficulté d'écrire dans une telle position.	Reprocher avec retenue. Critiquer sans heurter. « C'est pour dédramatiser, pour expliquer que c'est difficile d'écrire au tableau. »
ACCUEIL / CM2 Mathieu souhaite dire le mot « bucheronne » mais se trompe et dit « buchenière » (chap. 2, extrait 11, La « buche...nière »)	L'enseignante 2 reprend le mot en exagérant sa prononciation « une bu-che-nière ! Qu'est-ce qu'une buchenière ? »	Indiquer la faute à l'enfant. S'en amuser pour ne pas le heurter
SEANCE GRAMMAIRE – travail sur cahier du jour / CM2 Lauriane s'est trompée dans un exercice qu'elle montre à la maîtresse. Il y a une grosse erreur. (chap. 2, extrait 17, Ouf, c'est juste !)	L'enseignante 2 sert les dents comme pour signifier qu'elle a mal. Elle fait semblant de se cacher, elle tourne la tête pour ne pas voir la faute.	Indiquer la faute sans heurter « C'est moins dans la remontrance, il faut dédramatiser. »
CALCUL MENTAL / CM1-CM2 Deux enfants ont fait la même erreur et sont côte à côte en classe. (chap. 3, extrait 23, Des mauvaises transmissions de pensées)	L'enseignante 3 : « Il ne faut peut-être pas regarder sur Mounir, Mélanie ? Ce n'est peut-être pas une solution » Les deux enfants se défendent d'avoir copié sur l'autre. « Bon alors vous avez des mauvaises transmissions de pensées ! » Les enfants acquiescent.	Dire une vérité qui dérange sans en exagérer la portée. L'enseignante montre qu'elle n'est pas dupe.
CALCUL MENTAL / CM1-CM2 A la question « Combien de temps José travaille-t-il pendant une journée ? », Selma répond « 40 minutes » (chap. 3, extrait 25, Un brève journée de travail)	L'enseignante 3 : « 40 minutes ! Il a de la chance José de ne travailler que 40 minutes par jour ! J'aimerais bien faire comme José, (...) il ne me resterait que 9 minutes à travailler ! »	Signifier l'erreur et la faire comprendre
ACCUEIL CM1-CM2 Amine tousse devant la maîtresse sans mettre sa main devant sa bouche. (chap. 3, extrait 24, Une toux généreuse)	L'enseignante 3 : « Si tu pouvais tousser en mettant ta main devant ta bouche Amine, ce serait génial ! »	Corriger un comportement sans blesser

La fonction des moments d'Humour Diplomate

L'humour que nous avons choisi de qualifier de « Diplomate » permet à l'enseignant de reprocher, de critiquer, de montrer l'erreur sans en amplifier la teneur. L'élève reçoit le message, le comprend puis rectifie son erreur s'il le doit. Cet humour fonctionne avec les gestes et les paroles. Utiliser les gestes permet à l'enseignant de reprocher avec discrétion. L'Humour Diplomate se manie tout au long de la journée de classe, que ce soit pendant des corrections collectives, pendant l'apprentissage ou lors d'un temps plus décontracté.

- **L'Humour Apprentissage**

Mise en situation / Plage DVD1	Quel humour fait l'enseignant ?	Quelle fonction ? Commentaires de l'enseignante dans l'entretien
SEANCE GRAMMAIRE – compréhension d'une notion / CM2 L'enseignante explique l'usage du groupe nominal et l'utilisation du déterminant ainsi que de l'adjectif. (chap. 2, extrait 12, Retour en petite enfance)	L'enseignante 2 fait référence à une maîtresse qui est dans l'école. « <i>Imaginez Mme B. arrive avec ses filles. La plus petite verrait la caméra, elle dirait, 'oh caméra', l'autre fille un peu plus grande dirait 'la caméra'.</i> »	Utiliser la vie quotidienne pour faire passer une notion. « <i>C'était pour que ce soit parlant, j'ouvre les guillemets, je cite. Si on utilise le vécu, on comprend mieux l'intérêt.</i> »
SEANCE DE GRAMMAIRE – exercice sur cahier du jour / CM2 Les enfants risquent de ne pas comprendre la consigne. (chap. 2, extrait 15, « <i>La maîtresse velue</i> »)	L'enseignante 2 donne des exemples farfelus « <i>L'ornithorynque poilu... la maîtresse velue</i> »	« <i>Pour leur donner envie de jouer à la grammaire. (...) Si tu passes par la manière rigolote, tu vas attirer plus de gamins.</i> ».
SEANCE DE MATHÉMATIQUES – calcul mental sur ardoise / CM1- CM2 (DVD2, enseignante 3, de 15'00 à 25'00)	L'enseignante 3 propose un exercice « rigolo ». Les enfants doivent répondre à des questions concernant la vie de José et son chien Froufrou.	Créer de la motivation pour effectuer l'exercice. Donner envie de trouver le résultat.

La fonction des moments d'Humour Apprentissage

L'Humour Apprentissage fait intégrer une notion, une consigne, différemment. Parfois les enseignants se trouvent face à des impasses lorsque leurs élèves ne saisissent pas ce que l'on attend d'eux. Cette forme d'humour étend les cordes de l'arc du maître. On y ajoute une solution nouvelle pour expliquer autrement. L'enseignante 2 l'emploie pour faire passer ce qui peut résister chez les élèves. L'enseignante 3 l'utilise pour apporter de la motivation à la tâche scolaire en proposant une amusante situation problème reflet de la vie de tous les jours.

- **L'Humour Mea Culpa**

Mise en situation / Plage DVD1	Quel humour fait l'enseignant ?	Quelle fonction ? Commentaires de l'enseignante dans l'entretien
SEANCE GRAMMAIRE – exercice sur cahier du jour / CM2 Un élève fait remarquer à sa maîtresse qu'elle a écrit la réponse au tableau tout en copiant l'exercice. (chap. 2, extrait 16, <i>Une maîtresse inattentive</i>)	L'enseignante 2 répond : « <i>Oh (...) Si quelqu'un a faux c'est qu'il le fait exprès !</i> »	Reconnaître son erreur.
SEANCE DE MATHÉMATIQUES – introduction / CM2 Louna explique que la remplaçante a dit qu'il fallait bien frotter le tableau. La sonnerie retentit. La maîtresse « <i>Oh on n'a pas fini ce qu'on devait faire, quelle catastrophe !</i> » (chap. 2, extrait 21, <i>L'élève a bon dos</i>)	Un enfant demande pourquoi la classe n'a pas eu le temps de tout faire. L'enseignante 2 : « <i>Parce que Louna n'a pas arrêté de parler !</i> »	Reconnaître le retard dans le programme de la journée.
AIDE PERSONNALISÉE / CM1 Amine explique qu'il n'a pas de chewing-gum dans la bouche à sa maîtresse qui lui avait posé la question. (chap. 3, extrait 29, <i>Obubilation chewingumistique</i>)	L'enseignante 3 venait de punir par deux fois un autre élève pour cette raison. « <i>Ah, maintenant je suis obubilée par les choses dans la bouche !</i> » (avec un grand sourire)	Reconnaître son erreur en détendant l'atmosphère. Rassurer Amine.

La fonction des moments d'Humour Mea Culpa

Faire son mea culpa, c'est reconnaître la faute commise. Avec l'Humour Mea Culpa, c'est plus évident d'y parvenir et c'est une façon de le faire avec une certaine honnêteté. L'enfant se voit alors témoin de cet aveu et peut même s'en amuser. Il perçoit son maître comme son semblable puisqu'il fait des erreurs, les confesse et en rit.

3. 1. 2. Les sept Humours au service de l'enseignant et de l'élève

L'humour que provoque l'enseignant fait à la fois le bien de l'élève comme de lui-même. Nous nous servirons des tableaux élaborés pour distinguer comment il sert autant à l'enseignant qu'à l'enfant.

L'**Humour Plaisir** par définition, trouve sa place au sein d'une classe pour y amener de la joie. Cette joie emplit à la fois les enfants et leur professeur. Les enseignantes 1 et 2 témoigneront chacune de ce désir de procurer du bonheur. Ce bonheur les investit ainsi que les enfants. Puis, comme ce plaisir est partagé, commun, le groupe est content d'être ensemble. C'est « *le plaisir d'être ensemble* ».

L'**Humour Rassembleur** permet à l'enseignant de fédérer le groupe classe s'incluant lui-même et en invitant également les autres adultes à s'y glisser. Il offre à l'enseignant une belle occasion de rappeler à l'attention ses élèves de façon subtile. L'humour se place au service de l'enseignant en tant que moyen pour rappeler l'enfant à l'attention et au service de l'élève en tant qu'alarme.

Avec l'**Humour Compliment** l'enseignant trouve un moyen de féliciter avec originalité son élève. Ce dernier en est fier, les autres camarades sont enthousiastes et peuvent ressentir l'envie de se voir mis en valeur de la même façon.

L'**Humour Pansement** est profitable à l'enseignant comme à l'enfant en permettant au premier de sortir le deuxième de l'inconfort. Rassuré, détendu, consolé aussi, l'élève continuera son cheminement dans l'apprentissage avec tranquillité. L'Humour Pansement n'est souvent destiné qu'à un seul enfant mais lorsqu'il est fait de façon ostensible, c'est la classe entière qui en bénéficie. L'enseignant continuera son cours plus détendu en voyant l'élève apaisé.

L'enseignant a le devoir de remettre l'enfant dans le droit chemin des apprentissages lorsqu'il s'en écarte. Que ce soit lorsqu'il fait une faute ou lorsque son comportement n'est pas celui attendu, l'**Humour Diplomate** se pose alors comme le moyen de passer un message sans offenser l'élève. Il replace chacune des personnes qui constituent la relation dans son rôle respectif. L'enseignant, celui de favoriser l'apprentissage, l'élève dans celui d'apprenant.

Rien de plus utile à l'école que de convoquer l'**Humour Apprentissage**. Il fournit au professionnel une alternative pour expliquer autrement. L'enfant bénéficie lui d'une opportunité de plus pour comprendre ce qui lui résistait. L'enseignant remplit son rôle et est en accord avec ses objectifs. L'enfant poursuit ses apprentissages.

L'**Humour Mea Culpa** est surtout utile à l'adulte. Il peut alors revenir sur sa faute et la reconnaître. Il s'en sort grandi et apaisé d'avoir su avouer son erreur. Mais l'enfant n'y gagne-t-il pas aussi ? Il voit un adulte admettre sa faute et s'en fait le témoin. Il reconnaît en lui l'attitude qu'on lui demande d'adopter au quotidien.

Ainsi, les formes d'humours énumérées représentent pour l'enseignant des moyens ludiques nécessaires aux élèves pour un apprentissage dans les meilleures conditions. Il remplit là ce vœu

cher d'amener l'enfant à l'acquisition de nouvelles notions qu'elles soient propres à des disciplines ou plus transversales.

3. 2. Les fonctions de l'humour et l'éthique professionnelle

L'enseignant cherche à se trouver en conformité avec son éthique professionnelle. L'humour se révèle être un moyen pour prétendre à ce but.

3. 2. 1. Les devoirs éthiques de l'enseignant

L'éthique professionnelle c'est cette conduite que chacun s'impose afin de trouver la satisfaction d'avoir atteint ses objectifs tout en faisant en sorte qu'autrui se sente bien. L'éthique professionnelle veillera à poser les limites des dires et des actions de l'enseignant.

Dans *L'éthique professionnelle en enseignement*, Marie-Paule Desaulniers et France Jutras ont tenté d'énumérer les « *raisons d'être de l'éthique professionnelle enseignante* » (2012, p. 41 à 45) :

- « *Les enseignants sont tenus de **maintenir leurs compétences professionnelles**. L'incompétence est perçue comme un manquement à l'éthique professionnelle. La personne incompétente ne peut ainsi pas rendre le service demandé.* »
- Les enseignants doivent **apporter de l'aide à l'apprentissage et au développement de l'élève**. « *Les enseignants doivent donc être en mesure d'expliquer leurs choix. Il leur faut développer leur capacité à analyser leur pratique.* »
- *Les enseignants doivent établir une **relation de confiance avec les élèves** (...) pour que les apprentissages puissent avoir lieu. (...) Il faut que l'enseignant maintienne cette confiance pour « favoriser le développement de l'élève.* »
- *L'effet enseignant (vie pédagogique, 1998) : les enseignants ont l'**obligation d'intervenir avec tous les élèves sans distinction ni discrimination**. Au point de vue éthique, ce qui compte, c'est le caractère respectueux des interventions et le fait de maintenir le cap sur l'objectif éducatif (...). La non-intervention est considérée comme une forme de négligence professionnelle (...). Les enseignantes et enseignants doivent intervenir et c'est la qualité de leur intervention et de son orientation éducative qui compte.*
- L'enseignant doit « *rappeler **constamment l'existence de la relation professionnelle** et ne doit pas la laisser devenir une relation amicale, amoureuse ou sexuelle.* »

On reconnaît différents devoirs éthiques du professionnel enseignant : le devoir de compétences professionnelles, le devoir d'analyse de ses pratiques et de les adapter, le devoir d'établir une relation de confiance, le devoir d'intervention sur tous, le devoir de maintenir la relation professionnelle.

3. 2. 2. Les devoirs éthiques de l'enseignant et l'humour

L'humour se pose en tant que moyen à l'éthique du professionnel. Écartons à cela, les deux formes d'humour que sont la moquerie et l'ironie. Rappelons la définition de l'humour que nous avons mise en valeur au début du mémoire : ***c'est une forme d'esprit visant à produire le sourire voire le rire***

grâce à un discours ou un comportement qui est autre que celui attendu dans la réalité.

Il y a là l'idée du bonheur, le sourire et le rire témoignant d'un moment vécu heureux. L'enseignant, dans sa relation avec l'enfant pourrait donc utiliser l'humour afin d'apporter à son élève un moment de bonheur. Disons le autrement : afin d'apporter à l'élève un moyen d'éloigner la peur, l'anxiété que peuvent susciter l'apprentissage, le savoir et celui qui l'incarne c'est à dire le maître. Cette entreprise rendra l'enseignant d'autant plus heureux qu'il se félicitera d'avoir réagi en fonction de l'enfant, conformément à son désir de préserver l'élève et de l'emmener vers le mieux être. L'enfant ressortira apaisé de cet échange. Le souci du soi et le souci de l'autre se trouvent ainsi au cœur de la réflexion éthique que l'enseignant effectue lorsqu'il se trouve dans des situations où le mal être de l'enfant l'interpelle. Le maître trouve en l'humour un moyen agile, respectant ses valeurs morales, pour ramener à lui l'être en devenir.

3. 2. 3. Les devoirs éthiques et les Humours

Nous allons expliquer comment l'usage de l'humour par l'enseignant est conforme à sa recherche d'éthique professionnelle. Comment l'enseignant se sert de l'humour pour être en accord avec son éthique. Pour ce faire, nous avons réalisé un tableau original dans lequel nous faisons se recouper les devoirs éthiques des enseignants et les types d'humour qu'ils utilisent.

Les devoirs éthiques inscrits dans la première ligne du tableau sont ceux mis en évidence par Marie-Paule Desaulniers et France Jutras (2010). Nous les avons énumérés auparavant en 3. 2. 1. Parmi ces derniers, nous en retiendrons quatre : adapter les actions en classe (en ayant préalablement analysé sa pratique), établir une relation de confiance, intervenir auprès de tous les élèves conformément aux objectifs imposés, affirmer la relation professionnelle. Nous écarterons de cette analyse le devoir de maintenir ses compétences professionnelles. Ce devoir est plus individuel et tient surtout au désir de l'enseignant de se former.

Le tableau se lit ainsi :

<i>Les enseignants se sont servis de l'Humour Rassembleur pour adapter leurs actions en classe et pour intervenir auprès de tous les élèves.</i>				<i>Pour établir une relation de confiance, les enseignants ont utilisé tous les humours sauf l'Humour Rassembleur.</i>			
Devoirs éthiques	Adapter les actions en classe, différencier	Etablir une relation de confiance	Intervenir auprès de tous les élèves conformément aux objectifs	Devoirs éthiques	Adapter les actions en classe, différencier	Etablir une relation de confiance	
Humours				Humours			
Plaisir		Reconnaitre la magnifique prestation d'un élève en exagérant.	Illustrer un exercice avec des exemples incongrus.	Plaisir		Reconnaitre la magnifique prestation d'un élève en exagérant.	
Rassembleur	Motiver les élèves avec un exemple incongru, absurde, lors d'un exercice.		Recentrer l'élève distrait par une blague.	Rassembleur	Motiver les élèves avec un exemple incongru, absurde, lors d'un exercice.		
		Féliciter avec les gestes, reconnaître la		Compliment	Mettre en valeur une bonne réponse en exagérant sa façon de parler.	Féliciter avec les gestes, reconnaître la réussite. Valoriser pas l'autodénigrement : rebaissement de la	

Devoirs éthiques Humours	Adapter les actions en classe, différencier	Etablir une relation de confiance	Intervenir auprès de tous les élèves conformément aux objectifs	Affirmer la relation professionnelle
Plaisir		Reconnaître la magnifique prestation d'un élève en exagérant.	Illustrer un exercice avec des exemples incongrus.	
Rassembleur	Motiver les élèves avec un exemple incongru, absurde, lors d'un exercice.		Recentrer l'élève distrait par une blague.	
Compliment	Mettre en valeur une bonne réponse en exagérant sa façon de parler.	Féliciter avec les gestes, reconnaître la réussite. Valoriser pas l'autodérision : rabaissement volontaire de la maîtresse pour valoriser ses élèves.	Féliciter un enfant d'avoir osé se mettre en scène devant ses camarades.	
Pansement	Dédramatiser l'échec en chantant.	Ecarter le malaise qui s'installe avec une blague. Rassurer un enfant malade (mimiques).	Rappeler à un élève ses difficultés et le travail à fournir.	Rappeler à une élève ses difficultés et le travail à fournir – rôle du maître (conseiller) et rôle de l'élève (apprendre, suivre les conseils).
Diplomate	Corriger un enfant (adapter sa façon de dire l'erreur) : mimique, blague, imitation, chant...	Corriger un élève en articulant avec exagération.	Reprocher à un enfant une attitude peu acceptable (recopier sur le voisin) Mettre en évidence une réponse aberrante.	Corriger l'erreur d'un élève (l'enseignant : est le détenteur du savoir sans heurter l'élève). Reprocher une attitude inacceptable (copier sur l'autre). Maître : rôle de correcteur/évaluateur. Dédramatiser une erreur.
Apprentissage	Faire comprendre une notion (blague imitation).	Faire comprendre avec des manières autres (mise en scène, autodérision).	Expliciter une consigne (exemples incongrus).	
Mea culpa		Le maître reconnait son erreur, en fait témoin l'élève Maître reconnait son accusation injuste.		

Les fonctions éthiques des Humours

L'enseignant, pour son bien être professionnel, préfère être en accord avec les devoirs éthiques cités ci-dessus. Commençons tout de suite par mettre en évidence le fait que chacune des enseignantes n'utilise pas forcément l'humour pour servir l'ensemble de ces devoirs éthiques. Ce n'est pas pour autant qu'elles ne s'imposent pas chacune ces devoirs. L'humour se présente comme un moyen pour y parvenir mais il n'est pas le seul.

En lisant le tableau précédent, nous pouvons en venir à ces constats :

- Lorsque les enseignants utilisent **l'Humour Plaisir**, ils ont pour but d'établir une relation de confiance en rendant heureux tous les élèves, sans distinction ni discrimination.
- Lorsqu'ils utilisent **l'Humour Rassembleur**, ils désirent motiver et recentrer les élèves. Ils agissent ainsi sur tous les enfants et adaptent leurs actions afin que chacun d'eux se sentent concernés.
- Lorsqu'ils pratiquent **l'Humour Compliment**, les enseignants souhaitent valoriser et féliciter, parfois au détriment de leur propre personne, pour construire une relation de confiance avec tous les élèves.
- En pratiquant **l'Humour Pansement**, les professionnels désirent dédramatiser les échecs auxquels chacun des élèves peut être confronté et les rassurer en cas de situations inconfortables. Ils assoient également leur rôle de maître et celui des élèves.
- **L'Humour Diplomate** permet au maître d'adapter sa façon de mettre en évidence l'erreur d'un élève. Qu'elle soit une erreur purement scolaire ou comportementale, il peut s'avérer difficile pour l'enfant de supporter un reproche. Pour les plus fragiles d'entre eux, avoir recours à **l'Humour Diplomate** adoucira le reproche. Grâce à lui l'enseignant voit une parfaite façon d'adapter son discours tout en transmettant le message. Il gagne en confiance auprès de ses élèves et affirme son statut.
- Dans **l'Humour Apprentissage**, l'enseignant s'adapte au niveau intellectuel de tous les enfants, à leurs difficultés et à leur personnalité pour dépasser ce qui leur fait obstacle. Il renforce sa relation avec l'élève car ce dernier reconnaît en lui une réelle aide. Cela ne fait que favoriser la relation de confiance qui s'installe petit à petit.
- Cette relation de confiance se consolide enfin grâce à **l'Humour Mea Culpa** qui permet au professionnel de rendre l'élève témoin de sa faute. Mieux, l'enfant est spectateur de l'aveu de l'adulte.

Les commentaires de ce tableau rejoignent ceux que nous avons faits à propos des catégories d'humour. Nous comprenons qu'elles visent toutes un seul et même but : l'éthique professionnelle. L'acte d'humour, au terme de ce travail de recherche, se perçoit alors comme un moyen dont dispose l'enseignant pour rechercher le meilleur pour ses élèves. Cette quête permet à l'enseignant de se sentir en conformité avec ce que l'institution scolaire attend de lui. Mais bien plus que l'institution, c'est aussi le professeur des écoles lui-même qui s'impose cette exigence : apporter le meilleur aux enfants. L'humour se présente comme un outil dont dispose l'enseignant.

3. 3. Les fonctions de l'humour pour comprendre l'enseignant

Les fonctions de l'humour en milieu scolaire sont multiples mais elles se dirigent toutes dans une direction commune, la recherche de l'éthique professionnelle. Les catégories d'Humour que nous avons établies s'inscrivent dans un désir de recherche du bien-être de l'élève. L'humour possède la vertu de préserver ce dernier tout en lui transmettant les messages utiles à l'élaboration de ses

apprentissages. Ces messages ne sont pas toujours complaisants mais ils sont cependant nécessaires à la construction de l'élève et de ses savoirs.

La catégorisation établie permet de mettre en évidence l'attitude des enseignants. Ainsi, c'est un outil qui favorise les apprentissages et la relation entre le maître et son élève. L'humour agit dans l'instant et agit dans le temps.

En effet, c'est tout d'abord un outil « de passage ». Il s'agit d'un procédé pour interpeler l'enfant. C'est en quelque sorte un « va-tout ». Lors d'une situation inconfortable, l'enseignant joue sa dernière carte : la blague, le rire, l'imitation, etc. C'est la parade qu'il trouve afin de corriger, de rectifier, de réprimander, de féliciter pour construire les apprentissages et la relation avec l'enfant.

Ensuite, ces humours « de passage » agissent dans le temps. L'enseignant présente le besoin de construire une relation favorable à l'apprentissage entre lui et son élève. Les multiples parades que trouve le maître participent alors à l'élaboration de la relation pédagogique. C'est un outil « bâtisseur ». Cette relation ne peut se créer immédiatement lorsqu'enseignant et élève se rencontrent. Elle s'édifie dans la durée. Les humours dans l'instant permettent d'établir un rapport de confiance entre l'adulte et l'enfant. Les professeurs des écoles utiliseront au fil des heures, au fil des jours, l'humour « va-tout » pour installer un lien sécurisant. L'enseignant peut ainsi réaffirmer constamment sa différence. Il façonne petit à petit l'image que l'enfant peut avoir de lui. L'humour est ainsi un outil original dont dispose le maître pour construire sur du long terme sa relation avec l'enfant. L'apprentissage s'en trouve favorisé. Les conditions pour que l'enfant apprenne sont réunies : l'enfant est rassuré et reconnaît en l'adulte celui qui lui enseigne.

La catégorisation des Humours que nous avons réalisée nous permet de comprendre ce qui se joue en classe. Le professionnel, qui désire être en accord avec ses devoirs éthiques trouve en l'humour des réponses multiples qu'il peut adresser à ses élèves. Ces réponses amusantes garantissent à l'enseignant de remplir son rôle tout en ménageant l'élève. Il trouve en l'humour la possibilité de s'adresser à l'élève autrement. Grâce à des moments amusants furtifs, il élabore sa relation avec lui. Il la construit petit à petit. Il la façonne à l'image de ses aspirations éthiques. Les Humours lui permettent de mesurer ses comportements, ses réactions et de préserver l'enfant. Ils construisent la relation entre enfant et professeur afin que l'apprentissage se réalise au mieux.

CONCLUSION

Lorsque le sujet d'étude a été déterminé, nous pensions être novateurs et nous imaginions avoir pensé à un thème jamais exploré encore. Mais quelques ouvrages avaient été consacrés à l'humour à l'école. Quelques travaux de recherche s'employaient à analyser les effets de cette pratique en classe. Nous espérons donc apporter notre modeste pierre à l'édifice de ce sujet.

C'est surtout grâce au consentement de deux enseignantes ayant accepté que nous les filmions avec leurs élèves que nous avons pu amorcer notre recherche. Puis, lors d'entretiens, elles ont commenté les moments d'humour qu'elles avaient provoqués en classe. L'exercice n'était pas facile. Elles étaient cependant persuadées que cette expérience nourrirait leurs pratiques professionnelles. En donnant leur accord, elles aspiraient au juste espoir de se former.

Au terme de ce travail, nous avons pu mettre en évidence que l'humour, cette forme d'esprit parlée ou gesticulée trouve une place importante à l'école. Pour favoriser son apparition, le climat de la classe doit être serein et propice au travail. L'enseignant et l'élève doivent aussi avoir tissé des liens de confiance. Un respect mutuel et une connivence entre eux doivent s'être installés. Par ailleurs, l'adulte de la classe cadre cet humour. Il l'adapte pour que chacun le reçoive et le comprenne. Il protège les enfants de la moquerie et s'en protège lui-même.

Chaque enseignant est en mesure de le pratiquer, encore faudrait-il qu'il soit éclairé sur ses vertus. La finalité du maître c'est que son élève apprenne. L'humour permet d'atteindre cet objectif. Lorsqu'il est convoqué en classe, il se révèle être un outil dont bénéficient les enseignants pour faire autrement. Ce moyen est au service de l'enseignant et de l'élève. Il permet ainsi au maître de rester en accord avec son éthique professionnelle. Sept types d'humours émergent de ce travail de recherche. Ce sont ces humours que l'enseignant sollicite dans des buts précis : rendre heureux, recentrer, motiver, féliciter, rassurer, dédramatiser, corriger, expliciter, reconnaître ses erreurs. Ces pratiques contribuent au développement de l'élève. Elles lui permettent de s'adresser à l'enfant autrement et en conséquence favorise leurs apprentissages. Les sept Humours mis en évidence participent à la construction de la relation entre maître et élève et à la construction des apprentissages en assurant au professionnel l'éthique qu'il s'impose de respecter.

L'humour profite à l'adulte. Pourquoi ne profiterait-il pas aussi à l'élève. Ce dernier pourrait l'utiliser pour favoriser ses propres apprentissages. Il serait intéressant d'étudier ce que la pratique de l'humour par l'élève lui apporterait en classe. Dans quelles situations pourrait-il y avoir recours ? Quelles formes d'humours pratiquerait-il ? L'humour à l'école, puisqu'il est encore un sujet peu abordé, présente une multitude de voies à explorer. Lorsqu'une question s'invite en nous, d'autres suivent. Ce mémoire fait émerger bien d'autres questionnements. C'est ce qui fait la richesse de ce thème exclusivement lié avec l'être humain.

BIBLIOGRAPHIE

- Arborio, A-M.. & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland M-C., & Roussel M-P. (1996). *Dictionnaire de la pédagogie*. Paris : Bordas.
- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Les cahiers Pédagogiques*. 346.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*. In: Revue française de pédagogie. Volume 151 N°1, 2005.
- De Finance, J. (1988). *L'éthique générale*. Editrice Pontifica universita gregoriana.
- Desaulniers, M., & Jutras, F., (2012) *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et Pratiques* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Durozoi, G., & Roussel, A. (1997). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Nathan.
- Escarpit, R. (1972). *L'humour*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique et l'éthicologie*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Fortin, P., & Parent P. (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles, Guide de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Freud, S. (1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, (D. Messier, Trad.). Paris : Gallimard.

(Œuvre originale publiée en 1905).

Guillon, J-C. (1997). Humour et grammaire. In Y. Lethierry (Ed.). *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*. (pp. 123-128). Bruxelles, Paris : De Boeck et Larcier S.A.

Kohn R., & Nègre P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

Larousse. (2001). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.

Lethierry, Y. (2001). *Potentialités de l'humour, vers la « géloformation »*. Paris : L'Harmattan.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.

Morandi, F. (2008). Relation pédagogique. In A. Van Zanten (Ed.). *Dictionnaire de l'éducation*. (pp. 578-582). Paris : Presses Universitaires de France.

Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie, l'observation*. Paris : Editions La découverte & Syros.

Postic, M. (2001). *La relation éducative*, Paris : Presses Universitaires de France.

Reuter, Y., Cohen-Azria C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Thério, A. (1968). *L'humour au Canada français*. Montréal : Le cercle du Livre de France.

Vermersch P

. (1994), *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Annexes

1 **ANNEXE 1. a. : L'entretien avec l'enseignante 1**

2

3 **Les propos de l'enseignante 1 sont retranscrits en caractères droits, les propos du chercheur**
4 **sont en italique.**

5 **L'enseignante 1 exerce dans une classe de CP. Exceptionnellement, le jeudi après-midi, elle se**
6 **rend pendant 45 minutes en classe de CE2 pour faire de l'allemand. Pendant ce temps, la**
7 **maîtresse des CE2 (qui est aussi le chercheur) va dans la classe des CP pour y enseigner le**
8 **temps.**

9

10 Déjà, je te remercie d'avoir accepté d'être filmée et d'avoir ensuite accepté de faire un entretien afin
11 de revenir sur ce que j'ai pu filmer.

12 *C'est moi qui te remercie parce que... je trouve que c'est... j'aime bien, tu vois, je suis toujours dans la*
13 *recherche de... j'aime bien pouvoir avoir un... si c'est objectif, si c'est pas cassant, j'aime bien, pouvoir*
14 *progresser, j'adore ça. Essayer de trouver des clés, ce sera super.*

15 J'espère que cela te servira et que cela te permettra de te former. Je voulais revenir sur ton cursus.

16 *J'ai travaillé dans une entreprise avant en fait...*

17 De développement durable, c'est ça ?

18 *Oui, c'est ça. J'ai fait trois entreprises. C'était pour aider les entreprises avec leurs problèmes*
19 *d'environnement. Dans une autre, c'était pour aider les particuliers avec leur problème d'énergie. Et la*
20 *troisième boîte, c'était au niveau de la qualité des eaux.*

21 **(Pause) Le chercheur vérifie que l'enregistrement se fait correctement.**

22 Donc cela fait sept ans, comme moi que tu enseignes. ?

23 *Je crois sept ou huit. Je vais être inspectée l'année prochaine. Toi aussi ?*

24 Moi, j'ai une année de retard donc je serai inspectée l'année prochaine. Donc cela doit être comme
25 moi. Et donc tu as souhaité changer de profession parce que tu avais envie de travailler...

26 *Parce que j'ai toujours heu... j'ai toujours... cela m'a toujours titillé en fait. Je m'étais orientée vers*
27 *autre chose et puis je me suis posée la question après chacune de mes grossesses et puis au*
28 *moment du troisième, je me dit bon j'arrête me poser des questions, j'essaye vraiment de faire le*
29 *concours, mais vraiment, essayer vraiment. C'est à dire que je n'ai rien fait d'autre que le concours*
30 *pendant une année. Marianne avait six mois, je l'ai passé, elle avait un an. J'étais encore enceinte*
31 *quand j'ai commencé à travailler. Et puis j'ai vraiment voulu me donner le maximum de chance pour*
32 *ne pas regretter si jamais j'échouais.*

33 Mhmm.

34 *Donc si je l'avais, je me dis bon j'assume et puis si je ne l'ai pas, au moins je ne me poserai jamais la*
35 *question et je ne regretterai pas. C'est que vraiment, je ne suis pas faite pour cela. En fait dans mon*
36 *métier avant j'étais intervenue devant des étudiants, c'était des plus grands. Je devais leur expliquer*
37 *la réglementation, comment il fallait faire... J'avais déjà des journées d'intervention et j'aimais bien.*
38 *Donc...*

39 C'est cela qui t'a donné envie de devenir maîtresse.

40 *Oui. Et puis quand j'ai eu ce foutu concours. J'appelle ça « foutu » parce que j'ai passé beaucoup*

41 *d'énergie pour l'avoir. J'étais super contente et j'ai sauté dans l'avion... RIRE C'est vrai que j'ai un*

42 *vécu professionnel avant.*

43 C'est bien aussi.

44 *Oui, je pense que ça... Moi ça m'aide en tout cas.*

45 Il y a pas mal de gens comme cela. Moi, quand j'étais en deuxième année d'IUFM, il y avait une

46 ancienne infirmière. Il y avait pas mal de personnes qui se reconvertissaient... Est-ce que tu vois

47 l'écran ? Je te montre le début d'une séance.

48 **soupir**

49 **Visionnage : la maîtresse commence sa séance d'allemand (DVD1, chap. 1, extrait 1)**

50 *Je ne savais pas où était la caméra. A chaque fois, je galère avec ce machin (en parlant du*

51 **magnétophone).**

52 On est tous pareils.

53 *C'est pénible comme exercice...(Les enfants répètent les couleurs en allemand). Pourtant on dit*

54 *que c'est indispensable.*

55 Oui, c'est indispensable... Ils sont quand même assez attentifs.

56 *Oui..., mais d'un côté Aline ce n'est pas... Ce n'est pas celle qui bouge le plus... Mais c'est vrai qu'ils*

57 *sont bien en fait.*

58 **Fin du visionnage**

59 Déjà, je voulais te demander quel était l'objectif de la séance. Si tu en avais un qui était défini. C'était

60 l'apprentissage des couleurs, j'imagine.

61 *Je ne sais plus... J'ai une fiche de prep mais... je ne l'ai pas ici.*

62 Non, non... ce n'est pas...

63 *Je ne sais plus. En fait, on était heu... (...) Est-ce qu'on avait vu les crayons à ce moment là ?*

64 Oui, ils font un jeu sur les crayons.

65 *Ils font un jeu sur les crayons ? En fait on est dans l'apprentissage heu... A chaque fois, j'essaye de*

66 *mettre., dans chaque séance... Je veux qu'ils chantent, qu'ils écoutent, qu'ils parlent, lisent. Parce*

67 *que je les fais écrire. Ils lisent ce qu'ils écrivent. Ils écrivent et puis ils lisent. J'essaye d'avoir à chaque*

68 *fois les quatre compétences dans chaque séance. En fait, je retravaille toujours... Il y a beaucoup*

69 *d'imprégnation donc (...) Tu m'aurais dit, je serais venue avec la fiche de prep.*

70 Non, ce n'est pas nécessaire, ne t'inquiète pas. Alors quelles sont tes impressions sur... ce que tu as

71 vu ?

72 *Je ne bouge pas beaucoup peut-être... Je ne bouge pas beaucoup. Je ne sais pas. Je ne sais pas...*

73 Sur ce que tu dis ?... Moi, je te trouve très très bienveillante avec les élèves. Je trouve que tu les

74 félicites souvent, sans arrêt. C'est bien. C'est... Je trouve que... Même ceux qui n'y arrivent pas

75 tellement, sont toujours mis en valeur.

76 *C'est vrai cela donne cette impression là ? Je te remercie.*

77 Oui. Bon là, cela ne se voyait peut-être pas parce que les enfants... répètent... C'est un exercice... Je

78 ne t'ai peut-être pas montré non plus heu... J'ai regardé les quarante-cinq minutes donc j'ai pu m'en

79 rendre plus compte. C'est vrai que... même pendant l'exercice tu les... rassures tout le temps en leur
80 disant que c'est bien. Et puis, tu essayes aussi beaucoup de les rattacher à toi en leur disant : « C'est
81 bien, attention, il va falloir être bien attentif, j'espère que vous allez être forts. Je pense que ça, ce
82 sont des tactiques de maîtresse de CP dont je me sers maintenant dans ta classe.

83 *Oui, ils aiment bien quand tu leur dis que cela va être un jeu, ça ils adorent. Quand ils se disent*
84 *maintenant il y a un défi, tout de suite, ils sont contents. Ils aiment bien ça, oui. Je ne sais pas quoi*
85 *dire. Je ne bouge peut-être pas assez, non dans la classe. Cela dit, je ne peux pas bouger avec ce ...*

86 **(Elle parle du magnétophone.)**

87 Oui, c'est ça. Je ne trouve pas que ce soit gênant. Tu montes sur l'estrade pour écrire. On verra un
88 moment où tu vas sur l'estrade. Je vais te dire... sur quoi porte ma recherche. Elle porte sur l'humour
89 dans la relation entre les enfants et l'enseignant.

90 *D'accord ! C'est super ça... Mais c'est pas évident.*

91 Alors qu'est-ce qui n'est pas évident ?

92 *En fait, quand j'étais en CM des fois tu essayes de faire de l'humour mais des fois, tu te sens*
93 *vraiment seul parce qu'il n'y a que toi qui...*

94 Oui, c'est vrai.

95 *Tu en as un ou deux qui comprennent. Et, c'est rigolo. Mais des fois, tu te dis, bon ils n'ont pas*
96 *compris.*

97 Oui, ou alors il n'y en a qu'un qui a compris. Tout le monde n'a pas compris. C'est vrai qu'on peut en
98 laisser aussi de côté, en faisant de l'humour.

99 *Et, je ne sais pas, tu vois, par exemple, avec mes petits CP, En fait, je pense qu'il faut faire attention à*
100 *quel humour on fait parce que je pense que cela risquerait de les blesser. Et des fois quand j'en fais*
101 *avec eux, en fait, je leur dis c'est une blague parce que des fois j'ai peur que... Je leur dis : c'est une*
102 *blague, hein, vous avez compris, c'est une blague ? J'ai peur qu'ils le prennent au premier degré.*

103 **Le téléphone avec lequel le chercheur enregistre sonne. Pause.**

104 Est-ce que tu penses avoir souvent recours à l'humour ou pas ?

105 *Ce n'est jamais programmé.*

106 Voilà, c'est plutôt spontané.

107 *Oui, cela ne se programme pas en fait. Quand j'en fais... Pour mes CP en tous cas, je sais qu'ils*
108 *prennent les choses vraiment au premier degré. Donc quand on dit quelque chose, il faut vraiment*
109 *faire attention sans quoi cela risquerait de les blesser. Ils risquent de ne pas comprendre. Ils ont*
110 *besoin d'être rassurés.*

111 Même en CE2. Certains ne comprennent pas.

112 *Par exemple, Renaud dans ta classe...ça il adore, il aime bien. Mais j'en fais moins avec mes CP.*
113 *C'est que l'humour, quand j'en fais, après ils se disent : oh c'était une blague maîtresse. Mais des fois,*
114 *je me dis je ne suis pas sûre qu'ils ont compris. Rires*

115 C'était une blague mais cela ne les fait pas rire aussi parfois.

116 *Ça les fait pas rire du tout. Disons qu'en CP, on se sent un peu seul au niveau de l'humour.*

117 Et si tu étais dans une classe plus grande, tu ferais appel à l'humour pour quoi ? Pour quels moments
118 de classe, tu pourrais faire de l'humour ?

119 *Par exemple, tu vois, attends Véronique (une collègue de CP), elle m'en a parlé hier. Qu'est-ce qu'il*
120 *s'est passé... Je ne sais plus. Des fois en CP, c'est vrai tu as des situations vraiment cocasses. Elle*
121 *s'est trouvée à rire toute seule. Un grand moment de solitude. Je ne sais plus ce que c'était. Je ne*
122 *sais pas si c'est de l'humour en fait. Je trouve qu'en cycle 2, c'est plus de la joie qu'on éprouve à être*
123 *ensemble, à faire des choses. Mais pas vraiment de l'humour en fait, je trouve. Plutôt de la joie.... tu*
124 *vois, par exemple, quand il y a des défis, des petites choses qu'ils adorent. Moi je trouve que c'est de*
125 *la joie, c'est de l'entrain. Mais de l'humour... Mais peut-être que je trompe. Il y en a peut-être qui*
126 *arrivent à faire de l'humour... Je réfléchirai.*

127 Je vais te montrer un moment.... Une sorte d'humour.

128 **Visionnage : la maîtresse dessine un chien avec une grosse truffe (DVD1, chap. 1, extrait 4)**

129 *Je l'aime bien Renaud.*

130 Oui, c'est un bon gamin.

131 **Fin du visionnage**

132 Alors, là tu fais une sorte d'humour finalement qui pourrait même être accessible aux CP. Je ne sais
133 pas si tu as fait exprès de faire une grosse truffe au chien ou pas.

134 ...

135 Visiblement cela les a tous fait rire. Est-ce que cela avait un but ?

136 *Non, c'est parce que... Moi j'ai un chien qui a une grosse truffe c'est pour ça. Rires. Je dis toujours*
137 *que notre chien a grosses truffe. Ça fait rire les enfants. Oui, du coup j'ai pensé à le dire comme ça.*
138 *Mais c'est venu comme ça spontanément, ce n'était pas du tout calculé. C'était en référence à*
139 *quelque chose qui chez moi faisait rire. Et du coup, spontanément, je l'ai sorti là. Le vécu personnel, il*
140 *aide à ... Ce n'est pas facile ton truc ! Mais c'est un beau sujet. C'est bien ça...*

141 Là un enfant dit... Je pense qu'il se dit : « Mince, je ne sais pas si j'ai le droit de le dire ou pas ». Donc
142 il compare ton chien à Batman. Tu reprends en disant : « Oui on dirait Batman ».

143 *Oui*

144 L'enfant ne savait pas s'il avait le droit de faire de l'humour parce que finalement il se moque un peu
145 de toi en disant ça. Le fait que tu reprennes ses paroles, cela l'invite à lui dire : « Si tu as le droit, tu as
146 même le droit de te moquer de la maîtresse quand cela reste poli ». Et ça non plus, ça n'est pas
147 calculé ? Tu l'as fait...

148 *Oui, spontanément. Je pense que tout le monde le fait spontanément. Non ?*

149 Peut-être que certains enseignants pourraient mal le prendre en disant : « Oui, c'est bon, je ne sais
150 pas dessiner ».

151 *Oui, c'est vrai, c'est vrai qu'il y en a qui pourraient se fâcher, peut-être.*

152 Je pense que tu invites l'humour assez facilement dans la relation entre l'enfant et l'enseignant.

153 *Mais en fait, c'est vrai que tu vois, la façon dont j'ai dit « on dirait Batman », mais j'ai essayé quand*
154 *même de dire ... Je me suis dit, il faut que je fasse attention parce que sinon ça va partir. Donc*
155 *j'acceptais qu'ils le disent mais je l'ai dit d'une façon, pas sèche... mais... tu comprends ce que je veux*
156 *dire ?*

157 Pour clore... Pour ne pas qu'il y ait de débordement ?

158 *Oui, pour clore, pour ne pas qu'il y ait de débordement. Parce que je me suis dit : « Je ne vais pas y*

159 *arriver de faire mon sketch et puis que tout le monde passe... Peut-être que j'aurais dû laisser... Je ne*
160 *sais pas. Tu aurais laissé... non ?*

161 Non, cela dépend du moment dans lequel on est. Si on doit finir la séance, il ne faut pas laisser
162 déborder.

163 *Oui, il ne faut pas laisser déborder.*

164 Des fois, ça dépend du moment. Non, je n'aurais pas forcément laissé... Tu vois, je n'avais pas senti
165 que c'était ça, dans tes paroles, que tu voulais clore la discussion...

166 *En fait, je disais, oui, c'est Batman mais... on enchaîne. Pour ne pas qu'il y ait de débordement. Peut-*
167 *être que je n'ai pas été assez ferme ?*

168 Si. Ils se sont...

169 *Si, oui si ils se sont arrêtés.*

170 Je vais te montrer un autre extrait.

171 *Je ne t'aide pas beaucoup, hein ?*

172 Si si. Tu sais après il faudra que je réécoute tout. Et j'écouterai plus en détail.

173 *Parfois Francis (un collègue). fait de l'humour noir un peu.*

174 Ou c'est même de l'humour que les enfants ne saisissent pas.

175 *Mais je trouve que des fois c'est un peu limite quand même.*

176 C'est ce que je dis dans le mémoire en fait, moi, je ne prends en compte que les humours qui sont
177 positifs. Donc si je vois, je te rassure je n'en ai pas vu, de l'humour moquerie, de l'humour
178 sarcastique, je ne le prends pas en compte.

179 ...

180 *C'est dommage parce que des fois, je trouve qu'il est capable de faire de l'humour positif (?).*

181 **Visionnage : Pour inciter les enfants à venir jouer une scène devant leurs camarades, la**
182 **maîtresse fait référence à ce qu'elle a vécu avec deux élèves de la classe à midi. Ils ont osé**
183 **goûter les carottes râpées parce qu'elle les y a incités. (DVD1, chap. 1, extrait 5)**

184 *En fait, ils ont mangé des carottes râpées et il (Renaud) était à ma table.*

185 **Fin du visionnage**

186 *Ça c'était de l'humour ! Oui !*

187 Voilà, oui. Un bon moment d'humour.

188 *Oui, ça c'était rigolo parce qu'ils étaient à ma table. Je les ai forcés à manger un tout petit peu de*
189 *carottes râpées et c'est vrai que c'était une référence à ça. Parce que je les aime bien.*

190 Et dans la classe, à ton avis pourquoi tu as dit ça dans la classe ? Pourquoi tu as fait référence au
191 moment de midi ? A ce moment là de la classe.

192 *Et bien, pour qu'ils osent se lancer en fait. Ils ont osé manger des carottes, même s'ils n'aimaient pas*
193 *de trop. J'ai dit, bon et bien là, il faut oser.*

194 Mhm. Oui. Au début en fait, tu parles à tous les élèves et puis tu vas prendre en témoin finalement,
195 Renaud et je pense que ce n'est pas anodin parce que tout à l'heure tu m'as dit même que tu l'aimais
196 bien...

197 *Et puis il partait aussi, je le sentais partir.*

198 Voilà.

199 *Pour le raccrocher au niveau attention... heu... à la classe puisque comme il était loin, je le sentais*
200 *partir donc j'ai été le rechercher...*
201 *Grâce à l'humour.*
202 *Oui. Ça m'a permis de le rattraper parce que, je ne sais pas, tu vois comment est Renaud ? Il a*
203 *toujours besoin d'être raccroché, rattrapé. Je m'en suis servie pour le rattraper en fait. Et Maxime, il y*
204 *avait Maxime et Renaud à ma table.*
205 *D'accord.*
206 *Donc, c'est pour ça que j'ai dit : « Hein Renaud »... pour le rattraper.*
207 *Mhm, Mhm, Et finalement, cet humour là... tu le fais partager à toute la classe et à ton avis, qu'est-ce*
208 *que cela provoque chez les autres ? Le fait que toi, tu aies un moment puisque c'est un petit moment*
209 *privilegié avec Renaud, mais tout le monde en bénéficie aussi. A ton avis qu'est-ce que... ça... Qu'est-*
210 *ce que ça peut apporter de positif aux autres élèves ?*
211 *...*
212 *Parce que toi quand tu le fais, je pense que tu ne le fais pas... Enfin, tu t'imagines que tu le fais sans*
213 *trop y réfléchir mais il doit certainement y avoir une raison. Comme là tu as interpellé Renaud parce*
214 *que tu le sentais partir et...*
215 *Et qu'il a mangé des carottes râpées*
216 *Et qu'en plus il a mangé des carottes râpées. Et pour les autres alors ?*
217 *... Parce qu'en fait les carottes râpées, ça n'a rien à voir avec l'allemand, donc c'était rigolo de...*
218 *Oui*
219 *De Parler de carottes râpées pour faire un sketch.*
220 *Oui*
221 *C'était une comparaison pour heu... pour qu'ils se disent : « Ah tiens carottes râpées ». Si jamais ils*
222 *étaient partis ça permet, oui, de dire « Ah tiens carottes râpées, pourquoi on parle de carottes râpées,*
223 *d'un coup ? » Pour les raccrocher aussi, oui.*
224 *Oui*
225 *Si, je pense oui pour les raccrocher.*
226 *Oui*
227 *Non ?*
228 *Je ne sais pas, je n'étais pas à ta place mais enfin je sais que cela m'arrive énormément...*
229 *Pour les raccrocher, pour qu'ils se disent : « Tiens, il y a un truc bizarre, on parle de carottes râpées*
230 *maintenant... Ça peut être intéressant de savoir ce qu'il se passe dans cette classe. »*
231 *Oui*
232 *Oui, pour ça, changer de rythme, de ton, oui.*
233 *Mhm, voilà c'est ça... Et toi quand tu vois ce moment là, tu ressens quoi ?*
234 *Du plaisir, de la joie.*
235 *En le voyant, ou quand tu es là, ou quand tu es là ? (Le chercheur pointe l'écran du doigt puis*
236 **pointe l'enseignante1)**
237 *Les deux. Ça me rappelle un bon moment en fait.*
238 *Oui*

239 Une connivence avec les élèves. Je trouve que c'est sympa. Parce que ça c'est vraiment pas... Enfin
240 je veux dire que là tout le monde comprend et puis... oui. Tous les... C'est à leur niveau, ils peuvent
241 comprendre et du coup, ils peuvent se sentir heu... Surtout que Renaud il avait dû faire une moue... A
242 mes premiers souvenirs, il a fait une moue... Comme il sait bien les faire et du coup les autres l'ont vu
243 aussi et donc... C'est un moment, oui, un moment de plaisir, un moment de joie.

244 Oui, aussi tout simplement.

245 C'est le plaisir d'être ensemble et puis de... Voilà. Et de faire avancer... En fait, c'est un plus pour faire
246 avancer le cours, tu vois. Se dire : « Ce n'est pas que de l'allemand, c'est aussi un petit peu de plaisir
247 d'être ensemble et puis pour raccrocher tout le monde on va dire. On va dire ça comme ça.

248 Oui. Et là tu n'as pas eu peur qu'il y ait des débordements ?

249 Non

250 Non

251 Non parce que la classe, je la sens sereine en fait. Je trouve que la classe ici, elle est vraiment... Elle
252 est vraiment... Enfin, je trouve que la classe, elle est sereine. Il n'y pas... Ils ont grandi, ils ont... Je
253 trouve que CE2, c'est vraiment un âge où... Je pense qu'ils sont élèves, tous à peu près, sauf David
254 (enfant souffrant de troubles du comportement). Et même David avec l'allemand, je peux le
255 raccrocher parce qu'ils doivent bouger. Et même quand Pauline (AVS de David), elle l'envoie là bas
256 (l'enseignante 1 montre le fauteuil du coin lecture au fond de la classe), des fois, il est venu. A
257 chaque fois, je... Je dis : « Et toi David, tu veux le faire ? » « Ah bah oui, je veux bien. » Je lui dis :
258 « Et bien écoute, tu regardes et puis le prochain, tu le fais. » Et puis, à chaque fois, il vient et cela
259 marche. A chaque fois je... Mais c'est parce que je ne l'ai que quarante-cinq minutes. Donc à mon
260 avis, c'est peut-être aussi l'attrait du nouveau.

261 Oui, c'est bien, c'est bien.

262 Donc... Le fait qu'il bouge, et à chaque fois, il est partant.

263 Parce que par exemple, tout à l'heure, tu disais : « Là, j'ai dit, oui c'est... On dirait Batman...
264 Oui, parce que j'ai peur d'un débordement.

265 Et tu là, tu n'en as pas peur... Et tu saurais expliquer pourquoi ?

266 Oui ! Maintenant que tu me le dis. Parce que le chien, c'est moi qui l'ai dessiné. Tandis que les
267 carottes râpées, c'est eux qui les ont mangées. Et donc heu, oui, il fallait que je me... oui. Disons que
268 si j'avais senti que les enfants se moquaient de Renaud ou que c'était méchant, j'aurais cassé. Mais
269 je ne sentais pas que c'était méchant. Tandis que moi, et bien, je... Il faut quand même que... Ils ont le
270 droit de... rigoler et cætera. De rire... Mais je pense qu'il faut quand même garder une certaine... On
271 ne peut pas être copain. On peut faire de l'humour mais il faut garder une certaine protection. Alors
272 c'est peut-être dur de dire ça mais... Oui, une protection, une certaine protection...

273 Une distance ?

274 Oui, une distance. C'est à dire que... On a le droit de rigoler mais il faut que je reste la maîtresse et
275 crédible. Tandis que... Je ne veux pas qu'à chaque fois que je dessine quelque chose, ils disent :
276 « Oh t'façon... ». Tu vois ?

277 Mhm mhm mhm

278 Je veux que ce soit... Enfin qu'eux aussi soient bienveillants envers moi comme moi, j'essaye de l'être

279 avec eux, en fait. Tandis que là, c'était euh... C'était Renaud et Maxime qui avaient mangé des
280 carottes râpées mais par contre, si jamais, j'avais senti des élèves se moquer... Par contre, là j'aurais
281 cassé.

282 Oui, Oui. Ce n'était pas le cas.

283 Non ce n'était pas le cas. Parce que Renaud, se prend vite, il se prend en dérision. Et puis, Maxime...

284 Je savais que cela se passerait bien. Ce n'est pas genre... Louane... Tu vois Louane ou Lola ?

285 Oui.

286 Je n'aurais pas fait ça. Ce sont des enfants plus forts.

287 Oui. Et qui sont capables, comme tu disais tout à l'heure, de l'autodérision.

288 Oui.

289 Alors que Louane et Lola, effectivement, je ne suis pas certaine qu'elles soient capables...

290 Elles sont fragiles.

291 Oui.

292 Trop fragiles. Ça risquerait de les blesser. Ça risquerait de les blesser. Niveau maturité. Tu vois par
293 exemple, l'année passée, j'avais un élève qui était excellent, Anthony, et j'étais mais, soufflée,
294 soufflée, parce que la maman est venue me voir, C'est Mme H. Tu sais Irina H., la maîtresse. Elle me
295 dit : « Ecoutez, je viens vous voir parce que je super inquiète, Renaud ne dort plus les nuits. Non
296 Anthony pardon. Anthony ne dort plus les nuits. Je dis « Ecoutez, je ne comprends pas du tout parce
297 que c'est mon meilleur élève. » Et, je pense que les CP, en fait, ils ont... Ils se mettent une pression.
298 Tu vois, comme Louane et Lola, en parallèle, pourquoi je te reparle de ça... Je pense que... Elles,
299 elles se mettent une pression ou... Elles sont... Elles essayent de se mettre une muraille
300 d'invulnérabilité. Et Anthony, mon petit Anthony au CP, je pense qu'il se mettait... Il voulait être the
301 best of the best. Je ne sais pas, je ne sais pas. Il dormait plus. Alors je dis : « Ecoutez, franchement,
302 je ne sais pas, je ne sais pas »

303 Oui.

304 Alors, j'ai dit à Anthony « Si tu ne dors pas... » Non comment je lui ai dit ça, je lui ai dit... que cela me
305 faisait de la peine qu'il soit en souffrance parce que pour moi, c'était un de mes meilleurs éléments.
306 Donc, j'ai eu vraiment besoin de le rassurer. Je ne sais pas pourquoi, je n'ai jamais compris en fait. La
307 mère non plus n'a pas compris mais il ne dormait pas les nuits. Je pense que les CP, il faut vraiment
308 marcher sur des œufs.

309 Oui.

310 Vraiment. Les CP, on peut commencer à parler de carottes râpées.

311 Oui. **Rires.** Oui et puis là, je pense que même Louane, même les enfants en difficulté ont compris.

312 Oui, ils ont compris que c'était une blague.

313 Alors je te montre un dernier moment.

314 C'est important d'être heureux en classe...

315 Oui mhm. Il y a un monsieur qui s'appelle Georges Snyder qui a écrit des livres là-dessus. C'était le
316 premier à faire ça.... Sur la joie à l'école. C'est ça le titre de son livre. Et cela ne fait pas longtemps
317 qu'on parle de ça en fait. Enfin, avant, il faut dire que l'école ce n'était pas pour tout le monde. Et puis,
318 c'était plus sévère mais... heu... dans les années soixante-dix, quatre-vingt, on commence de plus en

319 plus à parler de ça... et à se rendre compte qu'effectivement, c'est important.

320 **Visionnage : les enfants jouent une scène de la vie quotidienne en allemand. La maîtresse leur**

321 **demande parler plus fort « *sinon les autres s'endorment... ça n'est pas intéressant* ».**

322 **Fin du visionnage.**

323 Là c'est un autre moment d'humour. Objectif ? A ton avis ?... Cela en fait rire quelques uns.

324 *Qu'ils se réveillent, qu'ils prennent de l'assurance.*

325 Oui

326 *Qu'ils prennent de l'assurance et qu'ils soient contents d'être devant (les enfants jouent la scène*

327 **devant leur camarades de classe) Qu'ils soient à l'aise en fait... Essayer de les rassurer.**

328 Donc c'était plus, à ton avis, de l'humour qui... avait pour but de réveiller les deux gamins qui sont

329 devant parce qu'ils ne parlent pas assez fort ou pour réveiller la classe ? ... Quand tu dis « Les autres

330 s'endorment... Plus fort sinon les autres s'endorment. »

331 *Et bien les deux en fait. Pour que ... ceux qui sont derrière disent : « C'est rigolo ». Et puis ceux qui*

332 *sont devant disent : « Bon aller, il faut que je me défonce un petit peu. »*

333 Mhm.

334 *Oui, je pense comme ça. Oui.*

335 Oui. Mhm.

336 *C'est vrai que quand tu les fais passer par deux, en fait je pense que c'est important qu'ils prennent la*

337 *parole. Parce qu'une langue cela doit être vivante. Et il faut absolument qu'ils parlent. Qu'ils parlent le*

338 *plus possible parce que... Moi quand j'étais petite on ne parlait pas assez, on avait peur de parler. Et*

339 *donc, il faut trouver toutes les clés... Enfin, j'essaye un maximum de les débloquent. Il faut qu'ils osent*

340 *parler. Il n'y a rien de plus bête... que d'apprendre une langue vivante si elle n'est pas vivante. Une*

341 *langue vivante, il faut la parler. Donc il faut absolument qu'ils osent parler.*

342 Donc, c'était plus pour les deux enfants... qui sont en scène...

343 *Oui, oui.*

344 Pour qu'ils osent parler plus fort... Pour qu'ils prennent de l'assurance.

345 *Oui.*

346 Pareil, c'est... de l'humour pour être bienveillante finalement.

347 *J'essaye...*

348 Pour que les autres les entendent parce que c'est vrai que quand on parle et que personne ne nous

349 entend, cela ne sert à rien. Et puis, heu... de l'humour pour qu'eux se remuent aussi.

350 *Se réveillent.*

351 Mhm.

352 *Mhm.*

353 Oui, alors on va regarder la suite.

354 **Visionnage : les enfants jouent la scène.**

355 Est-ce que cela marche ?

356 *Ça a l'air d'avoir marché.*

357 Ça a marché et on voit même Adrien qui force un peu les traits. Et je ne pense pas qu'il le fait

358 « anodinement ». **Elles observent à nouveau la scène et la réaction d'Adrien.**

359 Tu vois ? « Nein ». Et... pour connaître un peu Adrien, je pense qu'il le fait... C'est aussi une forme
360 d'humour... Qu'il a voulu...

361 *Faire en disant... « Bon aller... »*

362 « Aller, je vais montrer à la maîtresse que... que je peux parler plus fort. Mais en même temps, je vais
363 amener ma petite touche de... polisson. » Mhm.

364 *Oui c'est vrai surtout qu'il respecte exactement... Oui oui oui, c'est ça.*

365 Oui, donc là... C'est... C'est gagné parce que les enfants ont compris ce que tu leur demandais et
366 puis... Et puis en même temps, ils te répondent un peu. Ils te répondent dans l'humour.

367 *Ils sont à l'aise... Oui, je trouve que la classe, elle est... à part David qui est très spécial mais ils ne*
368 *sont pas franchement... Vous avez vraiment une bonne classe. Enfin l'ambiance de classe est bonne.*

369 Oui, ils sont très sympas...

370 *Sereine. Elle est sereine.*

371 Oui, et puis c'est vrai que faire de l'humour dans une classe comme ça, c'est...vrai... Je n'ai jamais
372 trop peur que cela déborde. Mhm

373 *C'est vrai que... si la classe, tu vois, était très difficile, je pense que tu serais beaucoup plus limitée au*
374 *niveau...*

375 Ah oui, complètement...

376 *Tu ne peux pas te permettre... En fait, on peut faire de l'humour quand on sent qu'il y a un climat de*
377 *travail.*

378 Oui.

379 *S'il n'y a pas de climat de travail tu ne peux pas faire d'humour.*

380 Mhm.

381 *En fait, heu, oui, je pense que c'est ça. Il faut d'abord s'assurer qu'il y a un climat de travail de après*
382 *tu peux faire de l'humour. Il ne faut pas d'abord commencer par l'humour et après mettre le climat de*
383 *travail parce qu'il n'y a personne au boulot. Hein, c'est ça ? En fait, je pense que c'est ça.*

384 Oui, pour moi je pense que je te rejoins. Dans une classe où je ne me sentirais pas à l'aise, où je
385 sentirais que je n'ai pas vraiment les rennes, je ne pense pas que je ferais autant d'humour que dans
386 cette classe là où j'en fais relativement souvent. Et heu...

387 *... Oui, il faut une classe sereine... pour faire ça.*

388 Oui.

389 *Et c'est fou quand même, parce que quand tu y penses... Regarde, même toi, avec David, qui est*
390 *quand super spécial, tu vois, tu arrives à faire de l'humour.*

391 Oui, oui.

392 *C'est quand même super. Cela veut dire que David arrive à être... Qu'en fait l'ambiance de classe*
393 *prévaut sur David.*

394 Oui.

395 *Il n'est pas tellement heu... Pourtant, il fait quand même des ravages mais heu... l'ambiance de classe*
396 *est suffisamment bonne pour avoir cet aspect contagieux et qu'il ne soit pas... dévastateur par rapport*
397 *à la classe. Il était là ou pas ?*

398 Non. Je ne pense pas.

399 *C'est peut-être pour ça aussi. Non, je ne pense pas que j'aurais... Non parce que franchement, quand*
400 *il est là, il y a Pauline.*

401 Oui, oui.

402 *Donc... ça se passe bien... Pour le moment cela se passe bien donc...*

403 C'est bien, il faut que cela continue.

404 *J'espère.*

405 Mais, David, j'arrive parfois à le raccrocher en faisant de l'humour.

406 *Oui, parce qu'il est super futé ce gamin. J'ai m'impression qu'il est très très intelligent. Parce que des*
407 *fois, il nous regarde... Je ne sais pas, j'ai l'impression que son regard, il veut dire heu... « On va voir si*
408 *ça va passer cette bêtise là. »*

409 Mhm, mhm.

410 *J'ai l'impression que vraiment...*

411 Oui oui oui...

412 *On va voir jusqu'où on peut aller. Parce que je n'ai pas l'impression qu'il soit azimuthé. J'ai vraiment*
413 *l'impression qu'il fait exprès.*

414 Oui.

415 *Mais il fait ça parce que... il a des soucis personnels.*

416 Oui, mais c'est vrai que parfois, en faisant un petit... soit une... Je ne sais pas, exagérer des mimiques
417 ou heu... en disant une grosse bêtise, ça le raccroche et... paf, il a un moment de lucidité et là il faut
418 s'engouffrer dans la brèche pour qu'il redevienne... ouch (**veut dire soulagé, calme**). Ça ne marche
419 pas toujours.

420 *Ça ne marche pas toujours.*

421 Malheureusement.

422 *Ce qu'il a, c'est que vous, vous l'avez six heures... Si il tournait à la limite, peut-être que ce serait*
423 *moins lourd.*

424 Mhm.

425 ...

426

427 Merci beaucoup pour avoir répondu présente à cet entretien.

1 **ANNEXE 1. b. : L'entretien avec l'enseignante 2**

2

3 **Les propos de l'enseignante 2 sont retranscrits en caractères droits, les propos du chercheur**
4 **sont en italique.**

5 **L'enseignante 1 exerce dans une classe de CM2. Le chercheur qui l'interviewe prend en charge**
6 **cette classe tous les lundis.**

7

8 Alors, déjà, merci d'avoir accepté d'être filmée dans ta classe.

9 *Merci pour la confiance.*

10 Et merci d'accepter de faire l'entretien aussi avec moi. Alors déjà je voulais que tu reviennes sur ton
11 cursus. Me dire, où tu as enseigné, combien de temps...

12 *Alors, j'ai eu le concours de professeurs des écoles en 96. J'étais la première année en sur nombre à*
13 *Malzéville parce que j'étais en congé mat'. Ensuite, je suis allée à Vandoeuvre comme décharge de*
14 *direction pendant un an. Et puis après, je suis arrivée directement à Blénod-les-Pont-à-Mousson*
15 *quand j'habitais à Pont-à-Mousson. Donc, j'ai eu de la chance. Je n'étais pas très loin. En CM,*
16 *souvent. Ensuite, j'ai été directrice à Norroy pendant trois ans. Et en maternelle, instit' en maternelle.*
17 *Après je suis partie à Vandières, directrice aussi, pendant deux ans ou trois ans. Faudra calculer pour*
18 *que cela fasse le nombre. Et puis, ensuite, j'ai été à Blénod... Donc à Vandières, j'étais en maternelle.*
19 *A Blénod, j'étais en élémentaire, CM. Et, heu... Non, à Vandières, je n'étais pas en maternelle, j'étais*
20 *au début en maternelle et après j'étais en CE1/CE2. J'ai fait tous les niveaux. Après, j'ai été*
21 *remplaçante pendant un an. Donc, là, j'ai fait de la maternelle à la SEGPA. Et puis ensuite..., j'ai fait*
22 *deux compléments de mi-temps sur Pont-à-Mousson et Blénod en CE1/CE2 et CM1/CM2. Et puis, je*
23 *suis arrivée à Guynemer où j'ai fait du CP pendant un an. Et après du CM1/CM2. Et là du CM2. C'est*
24 *tout.*

25 Oui. C'est déjà bien.

26 *J'ai fait sciences du langage à la fac.*

27 Oui. Et si tu avais une préférence en ce qui concerne les niveaux. Tu préfères quel niveau.

28 *Alors... J'aime... C'est difficile. Au niveau des CP, c'est super agréable parce que c'est très*
29 *mesurable. Mais alors il ne faut pas avoir fait du CM2 avant parce que le gouffre est terrible. Ce qui*
30 *est dur, c'est toujours l'adaptation. Enfin voilà... Après, heu... au départ, j'aimais bien la maternelle*
31 *parce que c'était dans le relationnel. Cela me plaisait beaucoup. Ah et puis j'ai été à Villers sous*
32 *Prény aussi dans un village avec une seule classe. C'était sympa aussi. Mais en fait, ce que je préfère*
33 *maintenant, c'est les grands... pour le relationnel, le CM.*

34 Oui.

35 *Ça dépend au niveau des apprentissages, j'aime bien le CP. Au niveau du relationnel, j'aime bien la*
36 *maternelle. Mais au niveau du... des thèmes abordés, de ce qui est travaillé et de ce qui est discuté*
37 *en classe, c'est les CM. La SEGPA aussi mais je suis trop... je m'implique trop émotionnellement pour*
38 *pouvoir travailler en SEGPA toute ma vie.*

39 D'accord. Et heu... Si tu devais un peu qualifier ta relation avec les élèves de CM2 notamment dans la
40 classe là. Tu pourrais dire quoi ?

41 ... Je pense qu'elle est relativement bonne. La relation ? Oui, agréable enfin... Je les aime bien. Je
42 pense qu'il y a un respect... Le terme c'est respect mutuel, je pense. Voilà. Je ne sais pas.

43 Mhm, et est-ce que tu pense que tu as le même comportement, le même relationnel, j'imagine que
44 non, avec des plus jeunes.

45 Ce n'est pas pareil parce que... déjà le second degré, enfin par exemple, c'est pas évident de faire du
46 second degré avec des plus jeunes. Il faut qu'ils comprennent aussi un petit peu l'humour et puis
47 heu... ils sont plus dans le... dans l'affectif, les plus petits. C'est pas pareil, il y a moins de réserve. Ce
48 n'est pas évident.

49 Mhm.

50 C'est plus maternant, j'ai l'impression dans les plus petites classes. Et puis là, c'est plus, enfin, c'est...
51 Le but c'est de les ouvrir à autre chose que ce qu'ils entendent chez eux aussi.

52 Oui.

53 Sans forcément imposer mon point de vue. Leur montrer qu'il y a d'autres points de vue qui existent.
54 Les plus petits ce n'est pas facile.

55 Donc, tu sais que mon mémoire porte sur l'humour. Qu'est-ce que tu dirais toi, en ce qui te concerne.
56 Ton rapport à l'humour ? L'utilisation que tu en fais dans la classe. Qu'est-ce que tu pourrais en dire ?
57 J'en fais assez régulièrement. Mais bon, déjà c'est dans ma nature, c'est peut-être un moyen de se
58 cacher derrière quelque chose, je n'en sais rien mais voilà, c'est... C'est important parce que si les
59 enfants sont en classe dans une bonne ambiance, si on leur fait passer des choses avec humour,
60 avec des jeux de mots, déjà au niveau du langage, du vocabulaire, c'est super important. Savoir
61 manier la langue. Et puis, ça dédramatise par exemple une dictée... une poésie... Moi, je l'ai tellement
62 mal vécu quand j'étais petite, c'était un calvaire. Pouh... Punition. Et j'ai envie qu'ils viennent déjà
63 avant tout en ayant... Enfin qu'ils viennent, qu'ils aient l'envie de venir à l'école. Et qu'ils savent qu'ils
64 vont passer des bons moments. Et puis, ça c'est la priorité et ensuite bien sûr qu'ils apprennent. Je
65 pense que s'ils n'ont pas envie de venir à l'école, ils apprendront moins bien. On ne peut pas forcer
66 les gens à apprendre. Et l'humour, c'est un des moyens de faire passer les choses. Après... Après il
67 faut faire super attention parce qu'il ne faut pas blesser les susceptibilités. Il y a des gamins qui ne
68 pratiquent pas du tout à la maison donc c'est un travail progressif. On peut forcément se tromper
69 certainement. Je ne sais pas. Des fois.

70 Donc, je vais te montrer quelques moments où tu fais de l'humour. Et puis, on va en discuter. C'était
71 lorsque... C'était au début de la classe... Les enfants venaient de rentrer. Cela faisait trois, quatre
72 minutes et comme tu ne les avais pas vus depuis quelques temps, tu prenais justement le temps de
73 discuter avec eux, savoir comment ils allaient...

74 Juste une parenthèse qui est super importante. C'est de savoir faire de l'humour et ce qui est difficile
75 c'est de savoir l'arrêter quoi, en fait pour reprendre le sérieux. Voilà, ce n'est pas évident.

76 Oui, c'est vrai, oui, c'est vrai.

77 **Visionnage : la maîtresse de la classe voisine dispute un enfant car il n'a pas ses lunettes. Sa**
78 **voix porte jusque dans la classe des CM2. L'enseignante 2 dit aux enfants qu'elle va mettre ses**
79 **lunettes pour réagir aux paroles de sa collègue et détendre l'atmosphère.**

80 **Fin du visionnage.**

81 *Oui. C'est pas facile parce qu'il me parle de quelque chose de grave le gamin. Et puis, d'un autre côté*
82 *on entend la collègue qui n'était pas trop contente sur le moment. Alors, alors, on voit Amélie, elle n'a*
83 *pas de réaction hein.*

84 Non, non elle ne comprend pas... Ou peut-être qu'elle n'écoutait pas la maîtresse à côté. Je ne sais
85 pas.

86 *Oui, je ne sais pas.*

87 Heu... Est-ce que quand tu parles à Grégory là, parce que c'est Grégory, tu penses plus à ce que te
88 dit Grégory ou à ce que tu entends à côté ?

89 *... En fait, ce que Grégory me dit, c'est des choses que je savais déjà par quelqu'un donc, je ne*
90 *découvre pas l'histoire de l'accident de son petit frère.*

91 Non, en fait là, c'était quand il avait son problème au poumon.

92 *Oui, c'est ça oui. Et... Heu... Mais c'est super difficile. Enfin, j'arrive à suivre deux conversations. J'ai*
93 *toujours fait ça. J'ai toujours appris mes leçons en écoutant avec la musique sur un walkman. (Rires)*
94 *Walkman, non sur un mange-disque (Rires). Mais, donc... Je ne sais pas laquelle j'écouterai le plus.*
95 *Après... les gamins aussi forcément, si moi j'entends, ils entendent aussi les deux. Donc, voilà,*
96 *j'essaye d'aller jusqu'au bout de la conversation de Grégory mais je ne peux pas m'empêcher de faire*
97 *un truc sur l'autre conversation. C'est terrible, hein ? Après, ça dédramatise peut-être ce que la*
98 *collègue fait.*

99 Voilà ! C'est ce que j'allais te demander. Pourquoi, est-ce que c'est pour dédramatiser...

100 *C'est pour dire « On a entendu, c'est bon, voilà, on va mettre les lunettes. C'est pas si grave de mettre*
101 *ses lunettes, aussi ». C'est pas un jugement, c'est pour dédramatiser, pour...*

102 Est-ce que toi, tu es gênée ?

103 *... Au début de l'année, j'étais gênée des... des disputes comme ça. Après à mon avis, je suis gênée*
104 *vis-à-vis du, je suis embêtée vis-à-vis du gamin qui se fait crier dessus. Honnêtement, mais ce n'est*
105 *pas... Comment intervenir, ce n'est pas évident.*

106 Et est-ce que tu penses que les enfants sont gênés ?

107 *... Le truc, c'est que je suis leur maîtresse donc si je suis gênée, ils vont être gênés, si je dédramatise,*
108 *ils vont dédramatiser, voilà. Heu... Si j'ai tendance à dire, mais ce n'est pas possible de... disputer un*
109 *gosse comme ça. Ils vont penser la même chose que moi. Donc voilà.*

110 Oui. Tu ne peux pas non plus contredire ce que fait la collègue.

111 *Je ne peux pas juger ma collègue. Là en l'occurrence, elle fait tout un truc sur les lunettes pendant x*
112 *temps. Tout le monde l'a entendu donc on va... Enfin, je ne sais pas pourquoi...*

113 Moi, je t'avoue que quand j'ai vu la scène j'ai vraiment rigolé. En plus, c'est la première. J'ai posé, j'ai
114 regardé la vidéo, c'est le premier moment que j'ai vu. Donc au début, je me suis dit : « Mince, on
115 entend autant la collègue tout le temps ? » Et puis voilà, non ça m'a vraiment fait rire donc je pense
116 que les gamins ont eu la même réaction.

117 *On ne voit pas trop en fait la réaction des gosses. C'est vrai qu'il y a Amélie qui est toujours assez*
118 *stoïque. Donc, ce n'est pas un signe de... Oui !*

119 Donc, tu ne l'avais pas préparée ta... Quand Grégory te parle tu ne te dis pas : « Bah, tiens je vais le
120 dire, je vais aller mettre mes lunettes ? » Non ? C'est vraiment spontané.

121 *Non, non, c'est toujours, voilà. Du tac au tac. C'est de l'humour, de toute façon quand j'essaye de*
122 *préparer, ça foire. Il faut que ce soit spontané sinon cela perd de son truc. Je ne pourrais pas faire des*
123 *shows, enfin j'en suis bien loin. Mais je me pourrais faire des shows sur scène. Il faut que ce soit*
124 *spontané, je n'arrive pas à préparer. A me dire : « Tiens je vais sortir une vanne ». Tu vois ? Réciter*
125 *des blagues qui existent déjà, je n'arrive pas ça.*

126 Mhm... Okay. D'accord. Alors je te montre au autre moment.

127 *Oh mein got.*

128 **(Rires)** Ne t'inquiète pas.., c'est toujours à ton avantage.

129 *Oh oui, tu parles. C'est pas mal, je suis en orange, on dirait Casimir.*

130 **Visionnage : Eren écrit mal la date au tableau. La maîtresse imite sa façon de faire**
131 **exagérément.**

132 **Fin du visionnage.**

133 *Bouarrrrrrgh. (Rires). De l'humour de gestes et de voix.*

134 Oui, oui, mais c'est bien. C'est une sorte d'humour.

135 *Après, tu vois, ce n'est pas du tout de l'humour qui repose sur la pédagogie. Comme je peux faire par*
136 *exemple dans les leçons d'histoire. Déjà, quand on est filmé, forcément on est influencé même si au*
137 *bout d'un moment j'essaye de faire abstraction de la caméra, ce n'est pas évident non plus. Tu vois*
138 *que je ne suis pas très très naturelle dans la voix. Mais, bon après mon humour « Bouarrrrrrgh », si*
139 *j'avais pensé à la caméra, je ne l'aurais peut-être pas fait. Donc, ça montre bien que c'est naturel.*
140 *Mais, oui, c'est pareil, pour dédramatiser toujours. Le gamin, il n'écrit pas bien, au lieu de dire : « Ah,*
141 *qu'est-ce que c'est que cette horreur, tu pourrais bien écrire ». Je dis : « Ouh là là, on est en train de*
142 *tomber ». C'est pour expliquer que c'est difficile d'écrire au tableau.*

143 Les autres enfants font aussi des réflexions.

144 *Ils rient mais je ne pense pas que ce soit pour se moquer.*

145 Non ?

146 *Quand ils rigolent, c'est parce que je fais le clown. Et puis parce que le gamin effectivement il doit*
147 *écrire en train de tomber. Ça je n'aime pas quand on rit pour se moquer. C'est dur je trouve. Après...*

148 Et est-ce que tu ne penses pas, toi, en faisant ton humour, ça les empêche aussi de se moquer ?

149 *Peut-être, oui, oui. Enfin, je ne sais pas. Toi, tu as l'impression que je me moque ou pas ?*

150 Non pas du tout, pas du tout. Justement. J'ai l'impression que c'est une sorte de protection en fait. Toi
151 tu intervies avec ton humour pour ne pas que cela déborde dans la classe.

152 *Au départ, il y avait un esprit un peu plus insidieux, tu vois. « Ah, c'est mal écrit, gniaaah gniaaah et*
153 *ça voilà, après chacun a ses capacités et peut-être, oui c'est peut-être un moyen de... de*
154 *dédramatiser toujours comme ma voisine, je dédramatise quand elle crie après les lunettes. Je*
155 *dédramatise le fait que cela nous dérange dans notre classe. Et, là je dédramatise le fait qu'il écrive*
156 *de travers. C'est quelque chose qui s'apprend, ce n'est pas grave. On apprend à. Et puis voilà. Il n'y a*
157 *pas mort d'homme. Oui, oui, ça évite les réflexions des autres aussi. Je prends les devants en fait.*

158 Voilà.

159 *C'est peut-être parce que moi j'angoisse quelque part aussi. Tu vois je... Je suis assez... Moi, je fais*
160 *de l'humour aussi sur moi. J'anticipe je suis hyper autocritique sur mon physique, sur plein de trucs.*

161 *Je me dis : « Je le dis en faisant de l'humour et comme ça les autres n'auront pas besoin de le faire,*
162 *quoi ».*

163 **Oui, (Se tourne vers l'ordinateur pour regarder un autre extrait)** Il y en avait beaucoup. Je n'ai
164 pas... j'ai choisi... certains.

165 *En histoire par exemple, je ne sais pas si tu as vu une leçon d'histoire ? J'essaye d'en faire pas mal*
166 *parce que... C'est tellement dur les leçons d'histoire, surtout au cycle 3. Et puis, il faut qu'ils*
167 *retiennent, c'est un moyen retenir les choses.*

168 Je te laisse regarder et puis après, tu commentes.

169 **Visionnage : pour expliquer l'utilisation des déterminants à ses élèves, l'enseignante 2 joue le**
170 **rôle d'un enfant en bas âge. Elle se fait passer pour la petite fille de sa collègue.**

171 **Fin du visionnage.**

172 Est-ce que tu penses que c'est de l'humour là ?

173 *... C'est du théâtre. J'ai l'impression. De toute façon quand on est instit, on se met en scène. Tu vois,*
174 *j'ai une estrade, je fais ma petite pièce de théâtre. Je fais mon show. Voilà. Et puis,... Oui, c'est du*
175 *mime, c'est... Après, ce n'est pas de l'humour, c'est pas des trucs hilarants. C'est... c'est une*
176 *approche un peu théâtrale de la chose. Et puis imagée. J'essaye de trouver... Tu vois ça je ne l'ai pas*
177 *écrit. Je n'ai pas une fiche de prep où je vais marquer le coup de Mme B. Je me suis dit : « Il faut que*
178 *je travaille sur... ».* Ce doit être la composition du groupe nominal, je dis bah tiens, c'est que quand on
179 est enfant au début on dit : « Argh argh » et puis après « Caméra » et puis après on complexifie. C'est
180 pour leur montrer l'intérêt de la chose en fait. Et si on utilise le vécu des gosses, ils comprennent
181 mieux l'intérêt. Et si en plus, on le fait avec quelque chose de concret, la fille de la collègue qui vient.
182 C'est vrai que des fois, elle toque, elle fait un coucou la petiote. Voilà. Et en plus le quotidien c'est
183 marrant parfois donc il faut le pointer. Voilà. Je ne sais pas si je réponds à ta question.

184 C'était dans quel but là de... que tu t'es mise en scène ?

185 *Dans quel but... pour que ce soit parlant je pense. J'aurais pu dire : « Lorsque la fille de Madame B. ...*
186 *J'aurais pu, tu vois... Mais non, j'ouvre des guillemets, je cite moi. C'est bizarre, hein ? Après, c'est*
187 *peut-être mon côté campagnard, paysan, tu vois, je n'ai pas un langage très soutenu. Je pourrais citer*
188 *des phrases. C'est... Oui... C'est peut-être dans le but de me mettre aussi au niveau des enfants.*
189 *Après peut-être que certains diraient que ce n'est pas du tout les tirer vers le haut. Mais bon au niveau*
190 *du... Quand je relate un fait, je suis sensée utiliser autre chose que la citation directe et le mime*
191 *carrément, mais bon. Moi en l'occurrence, je le mime. Voilà. Ils verront un autre prof avec un langage*
192 *plus soutenu que moi. Tant pis.*

193 Je te montre... Il faut que je change de vidéo.

194 *Je ne sais pas qu'est-ce que tu en penses en fait ? Non tu n'en penses rien, en fait. C'est moi qui doit*
195 *penser.*

196 C'est toi qui dois penser. Plus que moi mais... Enfin si, moi j'en pense plein de bien.

197 **Visionnage : L'enseignante 2 donne un exercice à ses élèves : ils doivent construire des**
198 **groupes nominaux. Elle donne quelques exemples : l'ornithorynque poilu et la maîtresse velue.**

199 **Fin du visionnage.**

200 *La maîtresse velue (rires)*

201 C'est rigolo, ça marche.

202 *L'ornithorynque, je ne sais pas pourquoi j'ai mis un mot là. Oui, donc? Dis-moi?*

203 Pourquoi ? Pourquoi des propositions rigolotes comme ça ? Pourquoi tu te prends aussi...

204 *Pour leur donner envie de jouer à la grammaire en fait. C'est tellement pénible la grammaire. Enfin, ça*

205 *peut être perçu comme pénible que je me dis si on..., on apprend quand même en jouant en fait.*

206 Oui.

207 *Même si on est en CM2, on peut s'amuser à faire de la grammaire, à inventer des choses, enfin voilà*

208 *quoi, y'a des poésies qui sont très classiques et d'autres qui sont plus rigolotes... Je suis plus dans ce*

209 *style là quoi, pour ensuite aller vers quelque chose de plus formel. Mais, pour passer à*

210 *l'apprentissage, je pense que si tu passes par l'humour, par la manière rigolote, ça va peut-être attirer*

211 *plus de gamins. Que, sur le pourcentage de la classe, si je leur dis "Vous me faites une phrase avec*

212 *sujet, verbe, complément", enfin je sais plus ce que c'était cet exercice, si je leur demande ça, y'en a*

213 *quelques uns qui vont dire "Ouais, faut le faire parce que la maîtresse le demande". Et si je dis*

214 *"L'ornithorynque poilu", là ils vont peut-être se dire "Ah, c'est rigolo comme exercice, on va rentrer*

215 *dedans".*

216 Oui. Et donc tu t'utilises toi.

217 *Oui.*

218 Tu fais de l'autodérision et quelque part tu te mets en danger. Est-ce que tu n'as pas peur?

219 *Non, parce qu'on a des supers relations avec les gosses.*

220 Oui.

221 *Oui, et puis si ça déborde, je leur aurais dit "Oui ben non, ça, c'est...". Ça serait l'occasion de dire ben*

222 *voilà pourquoi je peux dire du mal de moi, mais c'est plus difficile quand c'est quelqu'un d'autre qui le*

223 *dit. Mais, je pense qu'on se respecte tellement.... Et puis, c'est peut-être aussi un moyen de... Enfin, je*

224 *ne sais pas si spontanément, quelqu'un aurait fait une phrase méchante sur la maîtresse, mais euh...*

225 *Je ne suis qu'une maîtresse, faut dédramatiser aussi. Je ne suis pas, enfin, on n'est plus avec le*

226 *maître qui, tu vois, est intouchable.*

227 Oui.

228 *Après si... Je n'ai jamais eu l'occasion d'enfants qui faisaient des phrases qui étaient désobligeantes*

229 *sur les camarades parce qu'ils savent qu'on peut en faire sur soi-même, mais ce n'est pas la même*

230 *façon de..., que ça peut-être perçu différemment si c'est soi, enfin si on le fait sur soi-même oui si on*

231 *le fait sur les autres quoi. Et puis aussi, c'est un moyen de dire "Allez, on va pousser à l'extrême*

232 *l'humour de la phrase quoi".*

233 Oui.

234 *En plus, c'est un moyen aussi de me dire "Tu vois, je suis, j'ai des...". C'est un moyen aussi de me*

235 *casser. Ça, c'est assez désagréable. Je n'arrive pas à ne pas me dévaloriser et c'est assez pénible.*

236 *J'essaie de travailler dessus, mais ce n'est pas évident.*

237 Je ne sais pas si tu as bien entendu la réaction des élèves.

238 *Non, vas-y voir.*

239 Je te fais réécouter.

240 *Je suis un peu sourde hein.*

241 **Nouveau visionnage la scène et de la réaction des élèves.**

242 *Qu'est-ce qu'ils disent?*

243 Et bien, ils crient tous "Oooohh"

244 **Ah oui (Rires)**

245 Comme s'ils...

246 *"La pauvre" Ils me protègent. Ils me protègent du coup, ils sont sympas. Les bonnes bouilles.*

247 Et après, certains diront "Non, la maîtresse..." Je ne sais plus ce qu'ils proposent.

248 **Poursuite de l'observation de la scène : un élève dit "La maîtresse gentille"**

249 "La maîtresse gentille".

250 **(Rires)**

251 Et là, tu dis :

252 **La vidéo se poursuit : l'enseignante dit "On ne va pas mentir non plus!"**

253 *Allez hop! (Rires) Oh, c'est terrible, c'est terrible. Ça, c'est un travail. Ça pourrait être un mémoire sur*

254 *les complexes des gens. "Pourquoi est-ce que je me dévalorise? Est-ce que c'est que pour les gens*

255 *me revalorisent ou alors?" Mais non, parce que finalement, quand tu me revalorises, je ne veux pas*

256 *l'admettre non plus. Ça, c'est pénible hein. Bon, voilà.*

257 C'est sympa de leur part.

258 *Oui, c'est sympa.*

259 Hein?

260 *Oui, c'est vraiment des...*

261 La réaction est quand même... Le "Oooohh"

262 **(Rires)**

263 On se croirait dans une émission de TV avec le public. Sauf que là, tu ne leur as rien demandé

264 finalement.

265 *Non. Mais ils sont supers. Ils sont gentils et puis ça montre aussi qu'ils ont un bon esprit quoi, c'est*

266 *génial. C'est moi c'est comme ça et si quelqu'un s'était moqué d'Eren quand il écrivait de travers, ben*

267 *peut-être que y'en a beaucoup qui auraient réagi comme ça aussi. C'est ça qui est important.*

268 Est-ce que tu penses que ça, cette phrase là, t'aurais pu la dire dans toutes les classes de CM2 que

269 t'as eues?

270 *Oui. Après, ça serait différent au niveau du langage. Tu vois, quand j'ai eu l'année dernière, ils avaient*

271 *un niveau super plus élevé, et je faisais de l'humour un peu plus élevé.*

272 Mhm mhm.

273 *Pas élevé au niveau de... Les jeux de mots étaient un petit peu plus fins, tu vois?*

274 Oui.

275 *Mais euh, oui.*

276 Oui.

277 *Je ne sais pas, je me suis toujours entendu avec mes élèves. Donc jusqu'à maintenant, il n'y a pas*

278 *d'élèves que je n'aime pas. L'année dernière, j'en avais un qui était plus fatiguant, mais je l'adorais*

279 *aussi quand même. Après, je ne sais pas si c'est mon rôle aussi d'aimer mes élèves, mais... Si c'est*

280 *un bonus, tant mieux.*

281 Mhm, ben c'est mieux. Bon, sans les prendre pour ses enfants non plus.
282 *Non, non plus.*
283 Mais c'est mieux.
284 *Et du coup, comme je les aime bien, j'ai envie de faire de l'humour avec eux, enfin j'ai envie qu'ils*
285 *aiment venir à l'école, c'est ça le truc. Qu'ils voient qu'il y a des moments...*
286 *... où on rigole.*
287 *Où on rigole. On apprend en rigolant.*
288 Oui. Alors...
289 *Tu vas voir l'humour qui tombe à l'eau? Non, ce n'est pas ça? (Rires) Y'en a pas?*
290 Euh, non. Je ne pense pas avoir retenu ça.
291 *Bon, après, au niveau de la pédagogie, c'est une autre chose à voir.*
292 **Visionnage : La maîtresse écrit un exercice au tableau mais elle écrit une des réponses. Une**
293 **élève lui fait remarquer.**
294 *Oh, j'avais mis la réponse! Oh, je suis tête en l'air, c'est terrible!*
295 Je fais ça tout le temps, moi.
296 *Ah oui, c'est vrai?*
297 Ah oui, oui, oui.
298 *Rooh! Ou, des fois, je leur pose la question, il y a la réponse dedans.*
299 Oui.
300 *"Pourquoi est-ce qu'il est vert, de quelle couleur?" Par exemple.*
301 Est-ce que tu penses que tu aurais pu t'en sortir autrement qu'en utilisant l'humour là?
302 *Oh oui, ben j'ai déjà entendu des collègues "Oui et ben, ça arrive à tout le monde de se tromper"*
303 Mais pour toi?
304 *Ah, pour moi? Oui, j'aurais pu dire "certes", tu vois. Là, j'étais de bonne humeur, donc voila.*
305 Mhm.
306 *Oui, plus sérieux : prendre mon tampon, effacer la faute, enfin l'erreur, et puis c'est tout. Mais c'est*
307 *dans mon caractère.*
308 Mhm, oui.
309 *Je ne sais pas... Comment j'aurais pu faire d'autre?*
310 Ben, peut-être que tu n'aurais pas pu.
311 *Si. J'aurais pu effacer simplement mais euh... Faudrait vraiment que j'aie une grosse migraine quoi.*
312 *Quand je me trompe je fais "Oooh", voilà. De toute façon, c'est ça, je suis instit' en CM, et (Rires) j'ai*
313 *une mentalité de CM, c'est terrible! Non mais voila, c'est pour ça que je m'éclate avec eux.*
314 Et, est-ce que tu penses que... C'est Gwenaëlle qui pose la question? Qu'elle attendait... elle savait,
315 parce que certains enfants n'osent pas le dire. Est-ce que tu penses qu'elle attendait de ta part une
316 réponse humoristique finalement?
317 *Oh, peut-être pas, non. Ils savent que si je me trompe au tableau et qu'ils me le disent, je reconnais*
318 *quoi... que je ne suis pas infaillible et puis voila. Après, que je réponde par humour, non, je pense pas.*
319 *C'est parce que ce n'est pas télécommandé.*
320 Mhm, oui.

321 *Oui, et puis, je te dis, il y a des fois où je peux effacer... Mais quand même, j'ai tendance à dire un*
322 *petit truc. J'ai une grande langue quoi, je ne peux pas effacer sans rien dire.*

323 *Oui.*

324 *C'est ça aussi, je parle beaucoup.*

325 **Visionnage : Lauriane montre son cahier à sa maîtresse qui y voit une erreur. Elle fait des**
326 **mimiques pour faire comprendre à l'élève qu'elle s'est trompée.**

327 **(Rires)** *C'est nul! Oh, c'est pas vrai quoi! Non, mais je ne me vois pas en fait... faire ça, c'est nul!*

328 *C'est à dire tu te vois pas?*

329 *Je ne me rends pas compte que je fais autant de mimiques, que c'est autant exagéré en fait.*

330 *Ben là, tout se fait sans la parole.*

331 *Oui.*

332 *Et pourtant, c'est rigolo.*

333 *Oui, oui, c'est "Ouh, y'a une erreur à "ouf", tant mieux quoi", et voila, ça évite de rajouter un niveau*
334 *sonore peut-être, j'en sais rien, dans la classe, on était en pleine concentration. Voilà, tout passe par*
335 *la complicité de toute façon avec le gosse, peut-être. Et puis voilà, ils connaissent mes codes.*

336 *Tous, tu penses?*

337 *Je ne sais pas. Amélie, par exemple, est très très discrète. Ça commence à venir, mais c'est un travail*
338 *de longue haleine. Pour ne pas la citer, mais il y en a un ou deux dans la classe qui ne connaissent*
339 *pas... Il y a un petit garçon qui commence par un "F", je sais pas si je peux le citer, il n'y a jamais de*
340 *deuxième degré chez lui. Donc, il a eu du mal à comprendre que si je faisais de l'humour, c'était pas...*
341 *fallait faire très attention de ne pas le blesser en fait.*

342 *Mhm.*

343 *Là, oui, oui, oui, quand je lève les yeux en l'air, et fais "Oh, catastrophe! Qu'est ce que tu me fais?" Ça*
344 *veut dire plein de choses quoi, mais ça évite de rajouter du niveau sonore et puis ça leur permet*
345 *d'apprendre à dialoguer autrement qu'avec les termes.*

346 *Mhm, mhm, mhm.*

347 *Et puis, c'est moins dans la remontrance que de dire "C'est quoi? Qu'est-ce-que tu m'as fait? C'est*
348 *n'importe quoi, tu peux faire autrement."*

349 *Oui.*

350 *C'est dédramatiser, toujours, peut-être.*

351 *Mhm, oui. Et puis c'est Lauriane aussi peut-être.*

352 *Oui, et puis c'est Lauriane. Elle comprend bien.*

353 *Voila.*

354 *Sa voisine, elle aurait peut-être moins compris, mais tu vois, Grégory, il aurait super bien compris,*
355 *Julien aussi, Aurore aussi a une petite étincelle des fois tu vois qu'elle a... C'est rigolo.*

356 *Oui.*

357 *Ah, il faut s'adapter. De toute façon, c'est vingt-et-une, enfin je ne sais pas s'il y en avait dix-neuf à*
358 *l'époque, personnalités différentes, c'est ça qui est marrant quoi. C'est un jeu de pouvoir communiquer*
359 *avec eux, de créer une complicité quoi.*

360 *Donc, avec Frédéric, tu n'aurais pas utilisé les mimiques certainement?*

361 *Différentes, vachement plus... pas grossières tu vois mais... moins fines peut-être j'en sais rien?*
362 *Moins dans la retenue?*
363 *Oui. Non, peut-être pas moins dans la retenue, mais, là il y a eu plein de gestes, plein de termes qui*
364 *ont été dits par le regard, par la grimace, par le machin. J'aurais peut-être fait "Oohh" pour dire*
365 *"attention au truc" et puis après j'aurais dit "c'est bien", tu vois, je serais passée par le langage.*
366 *Tu serais passée par le langage...*
367 *Oui. Mais, le langage accompagné de communication non verbale c'est important aussi, parce que*
368 *justement, il y a des gamins qui comprennent plus dans le regard ou dans le visage que dans les*
369 *mots. Eren, par exemple, qui n'est pas très bon en français, si tu dis que du langage, il comprendra*
370 *pas.*
371 *Oui.*
372 *Donc, en accentuant par le geste, ça peut lui faire comprendre. Oui, et puis il y a des gamins, il suffit*
373 *de faire... Mais des fois maintenant, je lève le petit doigt ils ont compris, enfin c'est rigolo quoi. C'est*
374 *de plus en plus fin.*
375 *Oui.*
376 *Ce n'est pas très sérieux comme cours quand même! (Rires). Je ne sais pas ce que dirait*
377 *l'Inspecteur, mais... Bon, après, ils y arrivent quand même hein. Tu vois, ceux de l'année dernière, ils*
378 *ne sont pas dans les choux, c'est ce qu'il faut se dire.*
379 *Oui, c'est le résultat aussi.*
380 *C'est le résultat scolaire, et puis aussi qu'ils soient contents de leur année, qu'ils aient appris des*
381 *choses. Je ne veux pas que... Enfin, l'année dernière, ils sont allés plus loin que le programme, mais*
382 *c'était tellement... une excellente classe. Et là on m'a dit "Tu vas voir cette année, ça va être différent".*
383 *Je ne voulais pas parce que... Je me dis, je ne veux pas partir sur des a priori, et effectivement il y a*
384 *quand même six gamins en difficulté dans la classe, donc ça va moins vite. Mais je pense qu'on va*
385 *quand même essayer de les tirer le plus haut possible, mais ce n'est pas...*
386 *Et si l'Inspecteur était... enfin s'il avait été dans la classe, t'aurais agi de la même façon ou pas? Avec*
387 *autant d'humour? Ou pas?*
388 *Ben, le truc, c'est qu'il ne reste pas assez longtemps. Donc, tu vois, je me retiens un petit peu... Déjà,*
389 *la caméra c'était quelque chose où au début, je me suis dit "Il faut que je me retienne". Et puis au bout*
390 *d'un moment, après je me suis dit, de toute façon je ne sais pas ce qu'elle veut, donc...voilà, c'était*
391 *réglé. Mais, avec l'Inspecteur, oui, je suis plus formelle. C'est nul hein? Au fur et à mesure des*
392 *années, je suis un peu plus à l'aise, mais bon. Je ne sais pas si lui... sa relation. Enfin bref, je ne suis*
393 *pas moi-même. J'aimerais bien être moi-même en inspection, mais...*
394 *Mais ce n'est pas possible.*
395 *Ce n'est pas possible.*
396 *De toute façon, il n'y en a aucun de nous qui agit de la même façon. On est forcément, on fait*
397 *attention à tout ce que l'on dit.*
398 *Oui, ben c'est sur. Il faudrait qu'il m'inspecte là-dessus, ça serait marrant.*
399 *Oui.*
400 *Et là, je me fais virer (Rires). "C'est quoi ce clown?"*

401 Non. Alors, "38'40" (min), c'est l'avant-dernière.

402 **Visionnage : l'enseignante 2 avait été absente en début de semaine. Une élève lui explique ce**

403 **qu'ils ont appris avec la remplaçante. La maîtresse finit en disant : « J'ai bien fait de partir,**

404 **vous revenez plus intelligents. »**

405 *Oh la vieille tête!*

406 T'as entendu?

407 *"J'ai bien fait de partir, vous revenez plus intelligents." (Rires)*

408 Oui.

409 *Et voilà! (Rires) Encore une fois! Non, mais c'est de l'humour.*

410 Bah oui, oui, oui. Mais c'est rigolo.

411 *Oui, il y en a quelques-uns qui rigolent.*

412 Voilà. Je pense que c'est...

413 *En fait, ça ne part pas dans le délire de "Ahahah", tu vois tout le monde... C'est juste une petite... on*

414 *détend un petit coup l'atmosphère quoi.*

415 Oui.

416 *Mais, ce n'est pas, c'est pareil, ce n'est pas préparé quoi.*

417 Non, et puis c'est... À ton avis, enfin pour toi, pourquoi tu dis ça? Ce n'est pas simplement pour toi te

418 flageller une nouvelle fois...

419 *Non c'est aussi pour dire qu'ils sont intelligents, que je suis fière d'eux, je suis contente. Et que, même*

420 *quand je ne suis pas là, ils continuent à avancer quoi. C'est ça qui est important.*

421 Oui.

422 *Je suis juste une personne dans la classe, l'adulte de la classe, mais ils arriveront à progresser avec*

423 *n'importe qui, c'est ça qui est bien.*

424 Mhm. Bon, après, c'est une phrase, je pense, qui n'est pas comprise par tout le monde. Enfin, vu qu'il

425 y a une cause, une conséquence, "mon départ ça vous rend plus intelligents", je pense qu'il y en a

426 plein qui n'ont pas compris.

427 *Oui, il y en a qui ont dû le prendre au premier degré ou d'autres qui n'ont même pas compris la phrase*

428 *complexe.*

429 Je pense. Mais bon, après, tu ne peux pas non plus réserver ton humour qu'à toute la classe hein.

430 Mais bon, je trouvais ça rigolo. Je continue.

431 **Visionnage : Lauriane était sortie de la classe. Elle revient et informe sa maîtresse qu'elle a**

432 **vomie. Cette dernière qui lui avait pris la tête entre les mains, se les essuie sur le pantalon,**

433 **comme pour lui signifier quelle ne veut être malade.**

434 *La pauvre Louna qui était en train de me parler quoi!*

435 **La vidéo continue.**

436 *C'est quoi? Qu'est-ce que je raconte?*

437 Je n'ai pas compris non plus. J'ai essayé... J'ai mis mes haut-parleurs, j'ai tout mis.

438 *Remets-voir, attends, je vais peut-être essayer de retrouver parce que... Qu'est-ce qu'elle a la gosse?*

439 Alors, elle était sortie parce qu'elle avait envie de vomir.

440 *Ah oui.*

441 Et donc, quand elle revient, elle te dit "Ça me remonte dans la bouche"

442 *D'où le "Aoooh", d'accord.*

443 **La vidéo continue.**

444 À ton avis, pourquoi tu fais ça?

445 *Pourquoi je fais ça? C'est difficile comme travail, tout ce que tu me demandes hein...*

446 Mhm.

447 *Alors... Elle dit qu'elle a vomi et que je me frotte les mains d'un air de dire "Berk, elle a vomi". Peut-être pour dédramatiser aussi. Parce que c'est vrai que si tu dis au gosse "Oh mon pauvre, c'est super dur... tu dois être malade, machin...". Voila, quand tu t'appuies toi dans le... C'est ce que je fais avec mes enfants aussi... Je prends en cause la douleur, je dédramatise, tu vois, je demande comment elle va, je dédramatise un peu et puis après je lui dis "C'est quand même pas cool d'être malade quoi".*

452 Mhm, oui.

453 *Mais, il y a toujours un petit moment où je dédramatise. Mes enfants, quand ils tombaient, quand ils étaient petits, j'allais vers eux, ensuite je disais "Ouah, ça doit faire mal quand même", et après je faisais un petit coup d'humour du genre "Faut peut-être que t'apprennes à marcher", enfin voila, mais tu sais, avec de l'humour pas méchamment ou je ne sais pas "Allez, la prochaine fois tu enlèveras tes talons aiguilles", et puis après je leur faisais un petit coup de câlin quoi.*

458 Oui.

459 *Il y a juste une petite phase de... un petit pic d'humour pour dédramatiser quoi. Bon, en plus, elle a vomi, je la touche et après je me frotte les mains d'un air de dire "Ahh, j'ai touché quelqu'un qui a vomi". Voila quoi, c'est nul.*

462 Et après...

463 **La vidéo reprend.**

464 Le "C'est pas rigolo, c'est vraiment désagréable". Là, tout d'un coup, tu...

465 *Je redeviens sérieuse.*

466 Tu redeviens sérieuse, oui.

467 *Pour dire que je prends en compte le fait qu'elle est malade, et que si je me suis frotté les mains, c'était pas pour dire "Ça m'écoeure". Non, non, c'était de l'humour, pour dédramatiser, c'est pas grave, on en meurt pas d'une gastro ou je ne sais pas quoi. Et, effectivement, ça n'est pas trop agréable d'être malade quoi. Et, c'est un moment de compassion, je pense. C'est pour dire "Je compatiss, j'ai rigolé, mais au fond de moi, je compatiss, c'est pas très agréable quoi".*

472 Oui.

473 *Voila, c'est bizarre en fait, on dirait que je joue un peu avec les sentiments quoi, compassion, humour, compassion, humour, enfin voila. Mais, c'est pour dédramatiser.*

475 Oui, et bon, là c'est un moment spécial que t'accordes à Lauriane, mais les autres élèves sont spectateurs. Est-ce que c'est plus... Est-ce que l'humour que tu fais c'est plus pour Lauriane pour la soulager, compatir ou c'est aussi pour les autres?

478 *Non, c'est pour elle, c'est à sa visée. Mais après, c'est sur qu'il faut... C'est vraiment elle que je vise mais, je n'ai pas... C'est un moment à nous deux, mais, dans mon inconscient, enfin j'en sais rien, peut-être, je suis dans le groupe quand même, on n'est pas sorti pour en parler, donc ça a un impact*

481 *sur tout le groupe aussi. Alors peut-être que c'est... je ne sais pas c'est peut-être inconsciemment un*
482 *moyen de dire "Bon, voilà comment moi je réagis quand j'ai quelqu'un en souffrance autour de moi".*
483 *C'est un des modèles, c'est ce que je disais tu vois.*

484 Mhm, mhm.

485 *Vos parents ou votre entourage réagit comme ça, voilà comment moi je réagis, il y a différentes*
486 *réactions possibles quand on est adulte, face à la gastro, face à la douleur ou... voilà. Mais non, mais*
487 *c'est vraiment... Il n'y a pas d'arrière pensée au niveau du groupe là.*

488 Oui. Quand tu fais le geste avec les mains, c'est pas aussi pour faire rire les autres?

489 *Oui, c'est vrai qu'il y a le geste. Je regarde qui, je peux voir ? On peut regarder qui je regarde quand je*
490 *me frotte les mains? Tu vois, c'est de l'inconscient, c'est des trucs tellement rapides, c'est des scènes*
491 *rapides quand même.*

492 Attends, c'est un peu après. Voila.

493 **Le même extrait vidéo est relancé.**

494 *Et là hop, la pauvre Louna, hop, c'est complètement zappé quoi. Oui, c'est vrai qu'elle ne le voit pas*
495 *en plus le geste. Donc, c'était pour les autres alors. Je ne sais pas, je ne sais pas pourquoi je fais ça.*
496 *Je fais "Aahh" à elle, donc ça va avec le "Aahh" qu'elle entend, le geste, mais après c'est peut-être*
497 *pour les deux, trois qui suivent.*

498 Ben, Louna rit, ça l'a fait beaucoup rire.

499 *Donc voilà, c'est peut-être... Je ne sais pas. La pauvre, la pauvre Louna, elle est en train de me parler,*
500 *et hop, c'est parti, Lauriane arrive et c'est priorité à elle quoi. Parce qu'elle est malade ou j'en sais rien.*
501 *C'est pas cool. Ça, c'est mon problème, j'ai tendance à couper un peu la parole...*

502 Oui, moi je ne trouve pas ça choquant parce qu'elle est malade, donc c'est normal que tu portes ton
503 attention sur elle. Et, ben peut-être que finalement, ça c'était aussi...

504 *Pour Louna aussi.*

505 Pour Louna, oui. Tu es devant elle, hein. Tu restes devant elle. Tu ne te mets pas devant Lauriane.

506 *Non, non. Oui, peut-être pour lui expliquer que... Mais c'est que des choses qui ne sont pas, c'est vrai*
507 *que ce n'est pas... De toute façon, je parle et j'agis toujours avant de réfléchir, tu vois bien? Donc,*
508 *c'est peut-être plus spontané, c'est inconscient, j'en sais rien, mais, effectivement, c'est peut-être pour*
509 *Louna, pour lui dire "Ben tu vois, je t'ai coupé la parole mais je te fais rigoler aussi" ou j'en sais rien...*
510 *Ou alors parce qu'elle est assise en plus à côté et que ça s'attrape.*

511 Oui, c'est vrai. Je n'avais pas pensé à ça aussi.

512 *Et puis en plus, elle (Lauriane), elle a le son et puis elle (Louna), elle a le geste, quoi voilà.*

513 Mhm.

514 *Oui.*

515 Et bien voilà, j'en ai fini avec les moments sur lesquels je voulais revenir avec toi. Quelle vision tu as
516 de... Quelles... Je sais pas, quelles seraient tes réactions à la fin de...

517 *Alors, au départ, moi, ta vidéo, je pensais que c'était sur la posture, tu vois.*

518 Oui, tu m'en as parlé.

519 *Oui, sur la position des personnages dans l'espace, et tout... Oh, et je me dis "Ouah". Au début, c'était*
520 *sur la pédagogie, je me suis dit "C'est horrible", je vais me ramasser, c'est terrible. (Rires). Et puis...*

521 *Quelle vision j'en ai? Et ben, je vois qu'il y a des gamins qui ne sont pas trop... Tu vois, la pauvre*
522 *Amélie, elle n'est pas trop touchée par ça. Mais, tu vois, il reste toujours le regard... C'est un moyen, je*
523 *pense, l'humour pour moi d'attirer l'attention quoi. Tu vois?*

524 Mhm.

525 *Après, il faut voir si ça ne nuit pas aux apprentissages, je ne pense pas mais bon. De toute façon,*
526 *j'évolue. Le dosage entre les leçons formelles, l'informel, le truc... Enfin, on évolue tout le temps. Peut-*
527 *être que si je regarde dans dix ans, je trouverai ça ridicule ou alors bien, parce que je serai devenue*
528 *morose ou j'en sais rien.*

529 Mhm.

530 Si tu avais été enfant, tu aurais bien aimé avoir une maîtresse comme ça?

531 *J'ai quand même une sale tête! (Rires) C'est pas possible, on dirait ma grand-mère!*

532 N'importe quoi.

533 *Non euh... Oui peut-être, bien plus que ce que j'avais quand même. Mais c'est ça aussi, c'est peut-*
534 *être une vengeance contre ma maîtresse, qui était tellement méchante! On n'avait pas le droit à*
535 *l'humour là par contre, fessées déculottés, et des trucs mais comme dans les années trente.*

536 Ah oui?

537 *Ah oui. Une fois, j'avais oublié mes patins de danse, il fallait courir pieds nus dans la neige. On avait*
538 *les mains attachées si on se tenait mal. Enfin, c'était une catastrophe. Et je me venge quoi, je pense.*
539 *Je pense que je me venge oui.*

540 Mhm.

541 *Ah oui, oui. On allait à l'école, on avait mal au ventre quoi, pourtant je travaillais bien, mais de voir les*
542 *copains se faire rabaisser comme ça... C'est pas possible. Donc voila, c'est... Je pense que j'aurais*
543 *préféré avoir une maîtresse un peu tarée comme moi que l'autre que j'ai eue.*

544 Que celle que t'as eue.

545 *Après, après, il ne faut pas que des maîtresses comme moi. Parce que tu deviens taré. On fait que*
546 *des "Dany Boon" et des choses comme ça! (Rires) Il faut varier.*

547 Non, mais c'est vrai qu'on a tous notre façon de faire de toute façon.

548 *Y'en a qui sont vraiment dans la douceur et ça leur fait du bien d'avoir une année où la maîtresse*
549 *chuchote et parle peu. Après, il y a des instits qui sont super rigides et qui demandent des cahiers*
550 *parfaits... Une année, c'est bien voila. Mais après, toute une scolarité de gens très rigides ou de gens*
551 *un peu "zinzins", ça fait peut-être beaucoup quoi.*

552 Mhm. D'accord. Ben, je te remercie.

553 *Ben, j'espère que... C'est à eux de demander plus tard comment ils auront vécu leur année avec leur*
554 *maîtresse bizarre (Rires). Merci pour l'expérience, c'est sympa de se voir. C'est moins dramatique*
555 *que ce que je pensais.*

556 Oui?

557 *En plus, ça bouge, ce n'est pas comme les photos où tu vois tous les défauts, je suis un peu de loin.*
558 *Mais c'est vrai que c'est sympa de voir comment on est en classe. Ça peut permettre de retravailler*
559 *aussi... Peut-être moins grimacer, il faut que j'arrête, c'est un petit peu... Bon, ils sont en CM2, ils sont*
560 *petits encore.*

561 Moi, je le fais beaucoup aussi.

562 *C'est vrai?*

563 Oui, ah oui. Quand je vais dans la classe d'E. **(Enseignante 1)** je le fais beaucoup avec les CP. Parce

564 que c'est un plus l'humour "clown" quoi. Mais, effectivement, avec des « collègue », je ne pourrai pas

565 passer par là.

566 *Oui, oui. Voilà, mes gosses qui sont ados et pré-ados, ils doivent se dire "La pauvre vieille, quoi!" Mais*

567 *bon, après ils comprendront que c'est mon caractère et puis c'est un moyen de défense, enfin je ne*

568 *sais pas quoi, c'est un moyen de faire passer les choses, et j'ai trouvé que ça, et puis c'est tout. Mais*

569 *j'évoluerai, c'est sûr. Tu me refilmes dans dix ans et on verra bien.*

570 Mhm.

571 *Pour ton doctorat (Rires).*

572 Non, non **(Rires)**.

573 *Oui, c'est une expérience intéressante.*

574 Oui, ben, de toute façon, je te dirai un peu ce que j'ai... ce que j'en ai tiré.

575 *Oui. Après je ne sais pas, l'analyse, c'est un peu superficiel ce que je dis.*

576 Non.

577 ...

578 Merci beaucoup.

ANNEXE 2. a. : La grille d'entretien avec l'enseignante 1

- Remerciements
- Quel cursus ? 1^{er} métier, puis enseignante depuis quand ?
- Qu'est-ce qui a causé ce changement de profession ?

- **Observation à 3'40 (vidéo 29) Puis quand sonnette à 9'45 jusque 13'.**
- Objectif de la séance ? Séance incluse dans une séquence ?
- Impressions ?
- Qu'est-ce que tu trouves positif dans ton attitude ? Celle des élèves ?
- Qu'est-ce que tu trouves à corriger ?
- Que peux-tu dire des élèves ?
- Je te trouve très bienveillante avec les enfants ? Comment l'expliques-tu ? Quels sont tes moyens pour l'être ?
- Ma recherche porte sur l'humour.
- Penses-tu en faire ?
- A-t-on avis, pour quelles raisons l'enseignant pourrait-il avoir recours à l'humour en classe ?

- **Observation de la vidéo à 32'30 (33'28) dessine une grosse truffe au chien (« on dirait Batman »)**
- C'est une sorte d'humour que tu fais là.
 - Tu dessines une grosse truffe. Était-ce fait exprès (pour faire rire ?)
 - Tu reprends la bêtise de l'enfant (Batman). Pourquoi ?
 - Est-ce que cela a un but pédagogique ?

- **Observation de la vidéo à 36'15 (carottes râpées du midi)**
 - Pourquoi évoques-tu ce moment là ?
 - Dirigé vers qui ? Renaud ? les enfants ? tout le monde ?
 - Tu t'adresses d'abord à tous les élèves, puis tu interpelles Renaud. Pourquoi, explique ?
 - Dans quel but cet humour ? Pédagogique ?
 - Que ressens-tu ? Satisfaction, gêne ?
 - As-tu le sentiment qu'il ne faut pas que les choses débordent ?

- **Observations de la vidéo à 39'10 (plus fort sinon les autres s'endorment...)**
 - Que veux-tu provoquer ici ?
 - Pourquoi dis-tu cela à ce moment de la séance (fin) ?
 - Pourquoi est-ce important pour toi de le dire ?
 - Veux-tu réveiller le groupe, ou veux-tu que les deux enfants qui jouent la scène parlent plus fort ?
 - Est-ce les deux ?
- **Remerciements**

ANNEXE 2. b. : La grille d'entretien avec l'enseignante 2

- **Remerciements**
- Quel cursus ? Ancienneté ? Classe dans lesquelles tu as enseigné.
- Quel est ton niveau favori ? Pourquoi ? Que penses-tu des élèves de cet âge ?
- Actuellement, tu es en CM2. Aimes-tu ce niveau ? Pourquoi ?
- Comment pourrais-tu qualifier ta relation avec les élèves ?
- Es-tu la même avec des enfants plus jeunes ?
- Mon sujet porte sur l'humour dans la relation enseignant/élève. Que peux-tu dire là dessus concernant l'enseignante que tu es ?
- Penses-tu en faire beaucoup ? Pourquoi.
- A ton avis, quelles pourraient être les raisons d'utiliser l'humour ?

- **Observation à 16'00 (vidéo 25) jusque 17'00. « Mets tes lunettes »**
 - o Objectif de ce moment ? Séance incluse dans une séquence
 - o Laisser l'enseignante observer et réagir.
 - o Pendant que Grégory te parle, à quoi penses-tu ? à lui, à la collègue, à toi ?
 - o Quel est ton ressenti lorsque tu entends ta collègue ?
 - o Ta réaction (je vais mettre mes lunettes) est-elle spontanée ? Y penses-tu depuis un moment déjà pendant que Grégory te parle ? L'as-tu préparée ? As-tu hésité ?
 - o Pourquoi cette réaction ? Dans quel but ?

- **Observation à 22'35 (vidéo 25) jusque 23'25 « Eren écrit au tableau »**
 - o Réactions.
 - o Tu exagères le défaut d'Eren jusqu'à en être comique. Pourquoi ?
 - o Les élèves commentent ce qu'Eren fait.
 - o Voilà ce que je ressens quand je regarde la vidéo. Je pense que tu sens que les élèves critiquent l'écriture d'Eren et tu ne veux pas que cela déborde et que cela mette mal à l'aise Eren. Tu lui viens donc en secours avec l'humour. Es-tu d'accord ?

- **Observation à 37'50 (vidéo 25) jusque 38'05 « Mme B. et ses filles »**
 - o Réaction.
 - o En quoi fais-tu de l'humour ici ?
 - o Dans quel but ?
 - o C'est quoi comme humour ? Du théâtre ? Des imitations ?

- **Observation à 6'30 (vidéo 26) jusque 6'50. « La maîtresse velue »**
 - o Réaction.
 - o Pourquoi ces propositions rigolotes ?
 - o Pourquoi t'utiliser toi ? Autodérision ? Tu te mets en danger, tu n'as pas peur ? Danger, d'être moquée, de perdre le contrôle de la classe.
 - o A quoi veux-tu en venir ? Y parviens-tu ?
 - o Qu'y a-t-il de pédagogique ?

- **Observation à 24'40 (vidéo 26) « La maîtresse écrit la réponse au tableau »**
 - Réaction.
 - Penses-tu qu'on puisse s'en sortir autrement qu'en faisant de l'humour dans cette situation ?

- **Observation 31'00 (vidéo 26) « Lauriane se trompe »**
 - Réaction.
 - Tout se fait sans parole et pourtant l'humour est là.
 - A ton avis, pourquoi dans ce cas là tu n'as pas utilisé la parole (qui aurait pu être amusante aussi).
 - Que signifies-tu à Lauriane par ta réaction ?
 - Aurais-tu pu avoir cette même réaction avec n'importe quel élève ?

- **Observation à 38'40 (vidéo 26) « J'ai bien fait de partir, vous revenez plus intelligents »**
 - Réaction ?
 - Pourquoi ?

- **Observation 39'00 « Lauriane a vomi »**
 - Réaction
 - Que fais-tu avec tes mains ?
 - C'est un moment privilégié que tu accordes à Lauriane.
 - Que ressens-tu ? Que ressens l'enfant à ton avis ?

- **Remerciements**

ANNEXE 3 : La liste des éléments humoristiques relevés

#25

Suite C []

30'28
Hypoc.

T [] propose "La caméra gris" C se sert du sourire & du rire contenu des el pour corriger l'erreur de []
C: "Pq ça fait sourire "la cam. gris"?"

35'50

H. pour
dramatiser
en el

T [] "Une fe peut è buche... nière."
C "Bu-che-nière! Qu'est-ce que c'est que buchenière?"
↳ si 1 débit de paroles ⊕ lent, av un sourire.

37'50

H pour faire
compr. des
de jamb.

Pour expliquer qu'on peut ébaucher à volonté un GN, C se invente l se.
"Ive è [] mèndrait av. sa petite fille qui dirait "ca" "ga" (C prend l
voix d'ent d'imité l'ent qui mèndrait la cam"
"Sa è gde fille dirait « camera, camera »." Imité aussi l'ent.

42'40

H?

T [] forme 1 GN énorme
C "Alors ça, c'est du Groupe Nominal!"

44'50

H. pour
dramatiser
réveiller l'el

C "A quoi ça sert de savoir de quoi ça se range les mots?"
G [] "tu sais?"
G. répond non de la tête. C se souvient des camarades aussi.
C "Non?" (Elle regarde les camarades qui sourient) "C'était juste pour
le réveiller d petit coup!"

#26

6'10

H?

Sur CT exo : Créer des GN de ⊕ en ⊕ complexes.
C "Essayez de changer, vs n'allez p faire :
- le feutre
- le feutre bleu
- " " de la m.
"Essayez de faire des jolies choses. d'ornithologie... parole, la

ANNEXE 4 : La grille d'analyse des observations

Vidéo	Quand?	Quoi? Scène de? Quelle tâche?	Parquoi? et Réactions des élèves	Posture m → Geste au parole	Parquoi?
#29	9'50	E → "Qu'on va dire deux petits exercices - le dernier est diff. Et il est super fort. On va voir si vous êtes forts"	<ul style="list-style-type: none"> • Fêter un succès. Mieux l'attention des élèves • Se repositionner sur leur choix écoute (l'élève place sa main sous sa tête C PR se place en position d'écoute) 	<p>Devant élèves, avec main sur micro-phonie</p> <p>PAROLE</p>	<p>Pourquoi?</p> <p>Pour voir les élèves</p>
#29	9'26	E à P [] avs. Elle la fait participer au jeu oral. "Les deux sourient plaisir" Ich bin Frau Se [] wer bist du? Ich bin P []	<ul style="list-style-type: none"> • Moment de plaisir • Participation commune. Dehors → donner à ple à l'avis de la classe • Être ensemble - enfants rient. (sourient content) 	<p>Au milieu des rangées</p> <p>Avec les élèves d [] Ils forment un groupe. PAROLE</p> <p>Ø la maîtrise E devant.</p>	<p>Elles 2 (les 2) adultes → plaisir</p> <p>Les enfants qui rient aussi.</p> <p>IGESSE (qui accompagne paroles)</p>
#29	33'25	E dessine à choisir au tableau. "ls il a grosse truffe" Tâche → Comp. Retenir le mot écrit Obj → "Hund" en allemand. Dessin pour aider.	<ul style="list-style-type: none"> • faire rire? → à voir! lui demander • plaisir? Se faire plaisir. elle même? l'élève entre eux à un dialogue 	<p>Devant tableau</p> <p>Tournée vers élève</p> <p>Sur estrade</p> <p>Devant élève, Dessin (geste?)</p>	<p>les élèves! "Hans"</p> <p>Elle? → "maître"</p> <p>Demander apprentis</p> <p>Centrer le dialogue pour mieux entendre?</p>
#29	36'38	E-ats: enfants m'osent pas venir devant la classe pour dialoguer en allemand "Qui veut se lever?" "Ti [] LE [] sont." "C'est très bien de se lever, c'est comme les carottes râpées du midi" "Hein P []?"	<ul style="list-style-type: none"> • Des remarques la tâche • Valoriser ceux qui vont voir & lancer - (féliciter) • Prend l'élève en main. Le peut être pour l'aider venir → demander entendre 	<p>En devant classe avec ses manuscrits</p> <p>Regardent les élèves, puis PAROLE</p>	<p>Pour tous (élèves) les ceux qui m'osent Ø</p> <p>Pour R [] (qu'il ose? que les autres osent-ils?)</p> <p>Entendre à préciser</p>



Informations supplémentaires à demander en entretien

ANNEXE 5 : Le début de la catégorisation

<p>- parole - à 1 enf. 1 destinataire. - Réussite ? oui → sourire</p>	<p>H. pour dédramatiser \hat{m} (perte téléphone / perte (Journal) conjus - réponses</p>
<p>- parole - à 1 ou 2 élèves en particulier (reproduit) - Réussite ? Message parlé.</p>	<p>H. pour dire à l'élève + fait ennui mettre en évidence 1 erreur (copier ça) x2.</p>
<p>- parole - à 1 enfant - Réussite ? oui élève a compris qu'il a fait A faute (peut être qu'il n'a pas fait) → Donc réussite car message passé ↑ ms p réussite apprentissage</p>	<p>H. pour dédramatiser err. de l'él. et pour lui signifier</p>
<p>- 1 enfant - parole - Réussite oui → sourire de l'enf.</p>	<p>H. pour atténuer accus - (fausse) de la m ou sur l'él.</p>
<p>- à tous les élèves - parole et geste. Réussite : oui i) Rigolent tous</p>	<p>H. plain</p>
<p>- à tous les élèves ? → Entretien - à voir - à elle - m ! → Entretien - à voir. PAROL.</p>	<p>H. autoteris \hat{m} si elle m</p>
<p>- à 1 élève - parole Réussite : ? On ne dialogue pas les traits de visage, les émotions</p>	<p>H. pour atténuer err él. pour atténuer sanction - explicite</p>
<p>- parole - à 1 élève Réussite : difficilement mesurable - mais Message posé</p>	<p>H. pour q l'él se sente mieux</p>
<p>- parole - à 1 élève Réussite : sourire (retenu) de l'élève oui</p>	<p>H. pour féliciter reconnaître Ressite de l'él. oui Ressite et fait sourire.</p>
<p>- parole et geste : oui car les autres applaudissent. - à 1 élève - parole, geste → regard aussi - à élève concerné. → Entretien - demander</p>	<p>H. compliqué</p>



Informations supplémentaires à demander en entretien



Premières fonctions attribuées à l'humour, début de la catégorisation

ANNEXE 6 : Les entretiens annotés

C [redacted] - ENTRETIEN

VOCAL 14

Préfère les grands CM pour le relationnel (et maternelle), thèmes abordés et ce qui est discuté en classe.

Qualifier sa relation avec les élèves de cette classe : bonne agréable, les aime bien. Respect mutuel.

Même relationnel avec des plus jeunes ? Par pareil, second degré avec les plus jeunes est plus difficile. Sont plus dans l'affectif les plus petits. Plus maternel.

Que dirais-tu en ce qui concerne ton rapport à l'humour ?

« J'en fait régulièrement, c'est dans ma nature. C'est important que les enfants soient en classe dans une bonne ambiance. C'est important de savoir manier la langue aussi, au niveau du langage (vocabulaire, faire passer les choses avec humour) c'est bien. Et puis ça dédramatise, par exemple en dictée, une poésie. Moi j'ai tellement mal vécu, c'était un calvaire une punition. J'ai envie qu'ils aient envie de venir à l'école, qu'ils savent qu'ils vont passer des bons moments, ça c'est la priorité et ensuite les apprentissages. Ms s'ils n'ont pas envie de venir à l'école ils apprendront moins bien. Humour est un des moyens de faire passer les choses. Après il faut faire attention, il ne faut pas blesser les susceptibilités, certains ne pratiquent pas à la maison de c'est un travail progressif, on peut se planter des fois.

Observation : lunettes (Isabelle)

« Juste un parenthèse, il faut savoir arrêter l'humour. »

« Pas facile car enfants parlent de choses graves A [redacted] n'a pas de réaction. »

Est-ce que tu penses plus à ce que dit G [redacted] ou à ce que tu entends à côté ?

« je ne découvre pas, je connaissais l'histoire que raconte G [redacted] »

« Je sais pas quelle discussion j'écoute le plus. Ça dédramatise peut-être ce que la collègue dit. C'est bon on a entendu, on va mettre les lunettes. Au début de l'année j'étais gênée. Si je suis gênée, les élèves vont être gênés, si je dédramatise, ils vont dédramatiser. »

Etait-ce préparé ?

« non c'est spontané »

E [redacted] écrit la date. Humour de geste de C [redacted]

« Humour de geste de voix, c'est pas un humour qui repose sur la pédagogie, c'est pas comme en histoire par exemple. Déjà qd on est filmé on est influencé même si forcément à un moment on fait abstraction de la caméra. Tu vois que je ne suis pas naturelle dans la voix. C'est pour dédramatiser. Pour expliquer que c'est difficile d'écrire au tableau.

Les enfants font des réflexions

« Ils rient mais ce n'est pas pour se moquer. C'est parce que je fais le clown et parce qu'il écrit en train de tomber. Ca j'aime pas qd on rit pour se moquer. C'est dur. »

☒ Toi avec ton humour, ne penses-tu pas que ça les empêche de se moquer ?

« peut-être. Au départ il y avait un esprit plus insidieux. C'est peut-être un moyen de dédramatiser. Je prends les devants. C'est peut-être parce que j'angoisse. Je fais de l'humour sur moi, sur mon physique. J'anticipe, comme ça ils n'auront pas besoin de me le dire. Je dis avant avec humour. »

« En histoire, j'en fais pas mal, car c'est tellement dur, et puis il faut qu'ils retiennent. »

Mme B [redacted] et ses filles, vocabulaire

STUVO

style enseignant

(Bonne ambiance (envie de venir à l'école). Ref. au vécu (CT dur et 65 jours)

Plaisir

Fonction

Ne pas blesser - faire attention

PROTEGER

APPRENTISSAGE

ARRÊTER !!

CONTRÔLE

↳ DÉDRAMATISER

SPONTANÉ

H. de geste

EXPLIQUER

13/29

↳ de moquerie, d'bien

PROTEGER

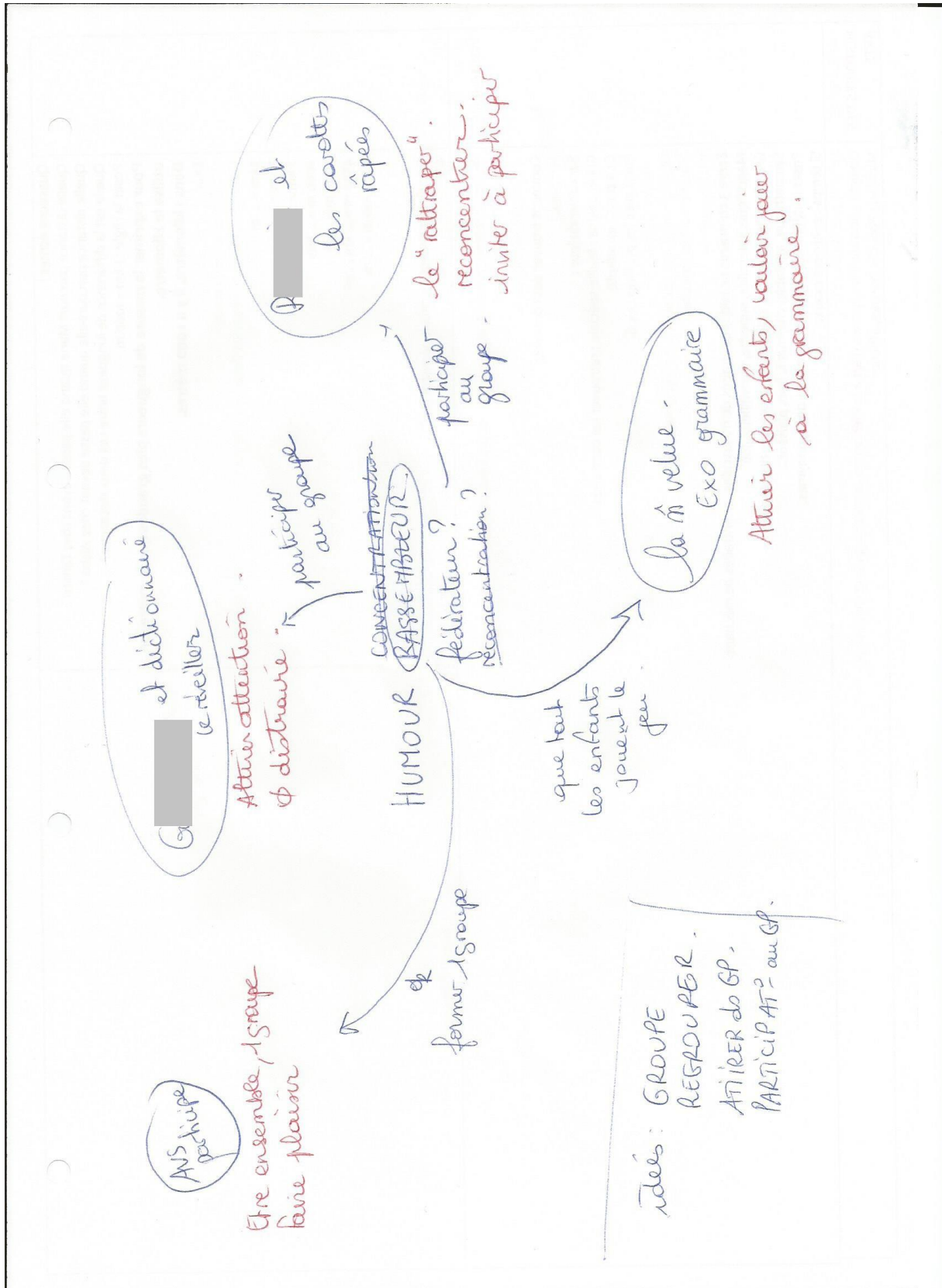
pour empêcher moquerie.

Je prends les devants

PROTEGER ELEVE

↳ APPRENDRE

ANNEXE 7 : La construction des catégories d'humour



ANNEXE 8 : Le sommaire du DVD 1

- **Chapître 1 : extraits des enregistrements vidéo de l'enseignante 1**

Numéro de l'extrait	Titre
1	<i>Début de la séance d'allemand</i>
2	<i>Exercice oral en allemand</i>
3	<i>Wer bist du ?</i>
4	<i>La truffe du chien</i>
5	<i>Les carottes râpées</i>
6	<i>Attention, on s'endort...</i>

- **Chapître 2 : extraits des enregistrements vidéo de l'enseignante 2**

Numéro de l'extrait	Titre
7	<i>Les lunettes</i>
8	<i>Surdité de jeunesse</i>
9	<i>Écriture en déséquilibre</i>
10	<i>Un incroyable talent</i>
11	<i>La « buche...nière »</i>
12	<i>Retour en petite enfance</i>
13	<i>Groupe nominal infini</i>
14	<i>Réveil matin</i>
15	<i>« La maîtresse velue »</i>
16	<i>Une maîtresse inattentive</i>
17	<i>Ouf, c'est juste !</i>
18	<i>Bravo... en silence !</i>
19	<i>Un départ fertile</i>
20	<i>Beerk, une enfant malade</i>
21	<i>L'élève a bon dos...</i>
22	<i>Le sonomètre a dit non</i>

- **Chapître 3 : extraits des enregistrements vidéo de l'enseignante 3**

Numéro de l'extrait	Titre
23	<i>Des mauvaises transmissions de pensées</i>
24	<i>Une toux généreuse</i>
25	<i>Une brève journée de travail</i>
26	<i>Une explication géniale</i>
27	<i>Bien essayé !</i>
28	<i>Un fabuleux programme de révision</i>
29	<i>« Obnubilation chewingumistique »</i>

ANNEXE 9 : Le sommaire du DVD 2

- **Chapitre 1 : enregistrement vidéo intégral de l'enseignante 1**
- **Chapitre 2 : enregistrements vidéo intégraux de l'enseignante 2**
- **Chapitre 3 : enregistrements vidéo intégraux de l'enseignante 3**



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



Mémoire de TER

de

Claire GABRIEL

Titre : *L'humour dans les pratiques professionnelles du professeur des écoles*

Mots clés : *professeur des écoles, humour, catégorisation, pratique professionnelle, éthique professionnelle*

Résumé :

L'humour, que le professeur des écoles peut pratiquer, revêt des finalités particulières. La place qu'il lui accorde dans sa classe dépend de sa personnalité, de sa relation avec les élèves et de sa capacité à obtenir un climat de classe propice au rire. Il ne doit cependant pas manquer de veiller à le cadrer afin de se protéger et de protéger les enfants des maux qu'une réflexion malheureuse pourrait causer. Une catégorisation des humours examinés dans des enregistrements vidéo illustre les différents usages qu'en font les enseignants. Elle participera ensuite à démontrer que ces humours permettent à l'enseignant de rester en accord avec son éthique professionnelle. Ils servent tout aussi bien le maître comme son élève pour atteindre l'objectif premier, l'apprentissage.