

Appréhender la dimension discursive de l'humour chez les enfants de deuxième et troisième maternelle. Analyse linguistique et pragmatique d'un corpus récolté en milieu scolaire

Auteur : De Zan, Lison

Promoteur(s) : Provenzano, François

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité spécialisée en analyse et création de savoirs critiques

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19077>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

Département de Langues et Lettres françaises et romanes

**Appréhender la dimension discursive de l'humour chez les
enfants de deuxième et troisième maternelle**

Analyse linguistique et pragmatique d'un corpus récolté en milieu scolaire

Travail de fin d'études réalisé par Lison DE ZAN,

en vue de l'obtention du grade de Master en Langues et lettres françaises et romanes,

à finalité spécialisée en analyse et création de savoirs critiques

Sous la direction de François PROVENZANO

Lecteurs : Vanessa CASANOVA ROMERO et Jean-Marc DEFAYS

Année académique 2022-2023

REMERCIEMENTS

Je souhaite, en premier lieu, remercier mon promoteur, Monsieur François Provenzano, pour son encadrement, ses conseils judicieux et ses précieuses relectures. Je remercie également mes lecteurs, Madame Vanessa Cassanova Romero et Monsieur Jean-Marc Defays pour l'attention et l'intérêt portés à ce travail.

J'adresse ma reconnaissance à Monsieur Christophe Libert, directeur de l'école dans laquelle j'ai mené mon enquête, ainsi qu'à Madame Annick Modave et Madame Isabelle Wégimont, institutrices dans cette même école, pour leur accueil chaleureux au sein de leur établissement et de leurs classes. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

C'est également envers ma famille que j'exprime ma gratitude, merci de m'avoir accompagnée, d'avoir cru en moi, et de m'avoir soutenue tout au long de mes études et durant la rédaction de ce travail. Je remercie également Marie pour ses encouragements et sa relecture.

Je souhaite remercier Clémence, Leila et Joé qui, tous à leur façon, m'ont soutenue, réconfortée et conseillée pendant la rédaction de ce travail, mais également durant ces dernières années. Enfin, je remercie mes proches et amis qui m'ont, de près ou de loin, accompagnée et encouragée pendant la réalisation de ce mémoire.

Introduction

C'est sur l'humour, concept vaste et complexe aux contours flous, objet de nombreuses disciplines, que nous nous concentrerons dans le présent mémoire. Plus particulièrement, il s'agit de s'intéresser à la manière dont les enfants âgés de quatre à six ans font de l'humour et dans quel but. De fait, nous avons pu constater au fil de nos recherches que, si l'humour a été longuement traité, l'humour enfantin, et plus encore l'aspect linguistique de celui-ci, a été laissé pour compte. Ainsi, nous proposerons une analyse linguistique et pragmatique à partir d'un corpus d'énoncés recueilli et enregistré par nous-même, grâce à la mise en pratique de plusieurs phases d'observation, et de différents dispositifs, au sein d'une classe de deuxième et troisième maternelle afin de saisir au plus près le fonctionnement de l'humour en usage chez ce public bien particulier. En effet, cette période représente un véritable tournant dans le développement des compétences cognitives et linguistiques des enfants.

Ainsi, les grandes questions qui orienteront notre travail sont les suivantes : quels sont les moyens linguistiques utilisés par les enfants pour faire de l'humour ? Quels sont les procédés humoristiques sur lesquels repose l'humour enfantin ? Quels sont les contextes dans lesquels les enfants font de l'humour ? Quelles sont les raisons pour lesquelles les enfants font de l'humour ? Quelles sont les représentations que les enfants ont eux-mêmes de l'humour ? Et enfin, quels liens ces représentations entretiennent-elles avec leurs pratiques ? Toutes ces questions auxquelles nous tenterons de répondre peuvent être regroupées en trois points principaux, qui sont les trois sections principales de notre partie analytique. Il s'agit des procédés humoristiques, des fonctions sociales de l'humour et des représentations des enfants à propos de l'humour.

Bien consciente que notre enquête ne pourra être représentative, nous choisissons de nous cantonner à un contexte particulier : celui de l'école, mais de nous y immerger le plus possible afin de saisir au plus près les pratiques effectives des enfants avec lesquels nous avons travaillé. Ainsi, nous ne prétendons pas obtenir des résultats universels et généraux, tant notre terrain d'enquête est limité. Nous serons également attentive à certains biais pouvant intervenir dans la réalisation de ce genre d'enquêtes. De fait, il nous faudra accepter une certaine part de subjectivité lorsqu'il s'agira de délimiter les énoncés

humoristiques des enfants, même si nous mobiliserons certains outils afin de tendre vers plus d'objectivité. Ces outils seront expliqués dans notre partie dédiée aux démarches entreprises. Enfin, il faudra être également consciente que notre rôle d'observateur extérieur au sein de la classe est lourd d'implication et que, par conséquent, les données obtenues doivent être considérées en gardant ce paramètre à l'esprit.

Évidemment, avant de passer à l'aspect analytique de notre travail, un détour concernant les aspects théoriques de notre sujet s'impose. En effet, nous allons tenter de retenir une définition de l'humour, tâche périlleuse, mais nécessaire. Pour ce faire, nous aborderons les grandes lignes directrices de la recherche, dans plusieurs domaines, en ce qui concerne l'humour, pour en dégager les éléments importants, les contradictions et les différents points que nous prendrons en compte, que ce soit pour la création de nos dispositifs d'enquête, ou pour notre analyse des matériaux récoltés. Cette partie théorique se composera elle-même de trois grands points. Le premier sera dédié à un aperçu général sur l'humour. Pour la deuxième partie, le point de vue sera plus restreint, puisqu'il s'agira de s'intéresser aux travaux spécialement en lien avec l'humour chez les enfants. Enfin, nous aborderons la question de la définition de l'humour.

La dernière étape préalable à l'analyse concerne notre méthodologie pour la récolte de nos données. Dans cette partie, nous avons jugé opportun d'inclure un passage justifiant la tranche d'âge que nous avons sélectionnée pour ce projet. En effet, ce n'est pas un hasard si nous avons choisi de travailler avec des enfants de cet âge bien spécifique, nous exposerons donc les raisons qui justifient ce choix. Toujours dans ce chapitre, nous passerons ensuite à l'explication des démarches que nous avons entreprises pour récolter nos données, ainsi que les principes sur lesquels nous nous sommes appuyée pour créer nos trois dispositifs d'enquête. Nous aborderons aussi la sélection du lieu dans lequel nous avons mis en place nos dispositifs, car évidemment l'école n'est pas un lieu neutre, certaines considérations doivent donc être prises en compte. Nous expliquerons ensuite l'intérêt d'avoir mené une phase d'observation préalable à la mise en place de nos dispositifs. Nous finirons par, justement, décrire et justifier les trois dispositifs que nous avons créés.

Viendra ensuite le moment de nous atteler à l'analyse des données obtenues grâce à aux démarches exposées ci-dessus. Comme nous l'avons énoncé, cette analyse comporte

trois parties. La première est destinée à l'étude des procédés sur lesquels repose l'humour enfantin. Cette section a donc pour visée de répondre aux questions relatives à la manière dont les enfants font de l'humour. Ainsi, à travers les procédés sélectionnés, à savoir, la répétition ; la réutilisation et l'imitation ; les jeux de faire-semblant ; les blagues et devinettes ; les explications et anecdotes ; les tabous et la transgression et l'ironie, nous saisissons finement et concrètement les formes humoristiques en usage chez les enfants. Les questions relatives aux formes de l'humour une fois résolues, nous nous intéresserons à différentes fonctions dont peuvent se saisir les usages humoristiques de notre public cible. Nous aborderons alors les fonctions relatives à l'inclusion sociale et au sentiment d'appartenance ; à l'exclusion sociale et à la condamnation des comportements atypiques ; à la création de connivence ; à l'humour comme un moyen de régulation émotionnelle et comme un moyen de mise en valeur personnelle afin de comprendre les raisons pour lesquelles les enfants produisent des énoncés humoristiques. Enfin, grâce à une partie de notre enquête centrée sur les représentations qu'ont les enfants de leurs propres pratiques de l'humour, nous verrons comment les enfants définissent l'humour, comment ils l'envisagent et quels sont les points d'accointances entre leurs représentations et leurs pratiques réelles.

Tout ceci nous permettra de conclure en répondant aux grandes questions ayant orienté toute notre recherche, à savoir : comment et pourquoi les enfants de quatre à six ans font-ils de l'humour ?

Première partie : cadre théorique

1. Les recherches antérieures sur l'humour et le comique

L'humour et le comique sont des sujets qui ont toujours beaucoup intéressé. Ils ont donc fait l'objet de nombreuses recherches, dans des domaines variés et selon des approches différentes. Ainsi, il serait illusoire, voire contre-productif, de prétendre réaliser un état de l'art exhaustif sur tous les travaux dont les thèmes principaux seraient l'humour et le comique. Dans le contexte de ce travail, nous nous contenterons de tracer les lignes directrices qui ont guidé la recherche à propos de ces sujets et nous nous attarderons sur quelques travaux qui nous semblent particulièrement éclairants par rapport à notre problématique et notre démarche. Notons que, dans notre état de l'art, nous avons décidé de nous intéresser à l'humour et au comique, car ces deux concepts sont intrinsèquement liés. De plus, nous pensons qu'il est indispensable de prendre connaissance de certaines considérations sur le comique pour traiter de l'humour. En effet, il sera opportun de mobiliser certains points explicatifs et propositions d'analyse du comique lors de la suite de notre travail. Soulignons d'ores et déjà que l'humour est un phénomène tellement vaste, complexe, subjectif et protéiforme qu'aucun chercheur ne l'envisage de la même manière que son collègue. Ainsi, si des considérations, souvent, peuvent se recouper, il est bon de garder à l'esprit que chaque éclairage théorique sur l'humour dépend de la conception qu'en a son auteur.

1.1. Quelques considérations générales

Dans un premier temps, afin de mieux saisir notre objet, observons la définition du terme *humour* donnée par *Le Petit Robert* :

N.m. – 1725 ◇ mot anglais, emprunté au français *humeur* ■ Forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites. > **esprit**. *L'humour et l'ironie. Un récit plein d'humour.* > **humoristique**. *Humour à froid.* > **pince-sans-rire**. *L'humour anglais, juif. « Un type d'humour, un peu pédant mais très divertissant : le canular » MAUROIS. Humour grinçant, macabre. HUMOUR NOIR : forme d'humour qui exploite des sujets dramatiques et tire ses effets comiques de la froideur et du cynisme. – Avoir de l'humour, le sens de l'humour : être capable de s'exprimer avec humour, de comprendre l'humour (cf.*

FAM. Avoir avalé un clown*). *Elle est pleine d'humour. Faire de l'humour.*
➤ **ironiser, plaisanter.** *Manquer d'humour. – Dessin d'humour.* ■ **contr.** Sérieux¹.

Cette définition nous montre instantanément la diversité des réalités se cachant derrière ce mot. Tout d'abord, la définition en elle-même est très vague et ne nous en apprend pas réellement plus sur ce qu'est l'humour ou ce à quoi il se rapporte. Nous retrouvons également une énumération de types d'humour, qu'ils soient considérés comme des formes particulières d'humour, à l'instar d'*humour noir*, ou comme des quasi-synonymes, qui, en réalité, ne nous instruisent pas plus sur ce qu'est l'humour. Cette définition lacunaire ne nous sera donc pas d'une grande utilité dans le cadre de ce travail, si ce n'est pour démontrer qu'il s'agit d'un concept difficile à définir, semblant presque intangible, recouvrant des réalités éparses et empreintes d'une certaine subjectivité en fonction de la manière dont chacun décide de mobiliser ce terme. Le dictionnaire ne nous apportant que très peu d'aide, c'est donc auprès de différents chercheurs dont le sujet d'étude est l'humour que nous allons récolter des informations plus pertinentes.

Nous avons constaté qu'un ouvrage revenait presque systématiquement dans les bibliographies des différents travaux sur l'humour que nous consultions. Il s'agit de *L'Humour* de Robert Escarpit², écrit de référence en ce qui concerne notre question. Nous allons exposer brièvement quelques points éclairants et pertinents pour la suite de notre parcours. Ce travail consiste, en sa première partie, en l'explication du terme *humour* à travers l'histoire, que nous aborderons plus tard. Dans la deuxième partie, l'auteur note qu'une question qui s'est longtemps posée sur ce phénomène est de savoir s'il relève plutôt du domaine intellectuel ou affectif. Cette catégorisation est déterminante : si l'humour est un phénomène affectif, « l'humour est une manière d'être de l'humoriste et son effet sur les autres n'a d'importance que dans la mesure où il établit entre les autres hommes et l'humoriste un certain type de relation³ ». Au contraire, si l'humour relève de l'intellectuel, il donne à l'humoriste un certain pouvoir sur les autres, en les forçant à rire, voire en les instruisant, en ce que, grâce au trait humoristique, il leur apprend quelque chose.

¹ REY Alain, « humour », dans *Le Petit Robert de la Langue Française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2019, pp.1259-1260.

² ESCARPIT Robert, *L'Humour*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1991.

³ *Ibid.*, p.73.

Cazamian, avec sa vision intellectualiste de l'humour, propose d'analyser ce phénomène en fonction du type « d'arrêt de jugement⁴ » engendré chez le locuteur. Ainsi, sont distingués l'arrêt de jugement comique, c'est-à-dire l'opposition entre l'air sérieux du locuteur et le caractère comique de ce qu'il raconte ; l'arrêt du jugement affectif jouant sur les émotions et sentiments ; l'arrêt de jugement moral, reposant sur l'indifférence par rapport aux normes morales, et l'humour par arrêt de jugement philosophique, « qui ramène à une sorte d'infantilisme mental où l'on reste prisonnier du concret, du présent, de la sensation passagère⁵ ». Cependant, cela n'est ni suffisant ni satisfaisant. Selon Escarpit, les intentions de l'énonciateur et la manière dont elles sont reçues chez le récepteur sont ce qui doit réellement être pris en considération. C'est dans cette relation que tout se jouerait et qu'il serait possible de distinguer l'humour du simple comique.

Escarpit mentionne également que l'humour est un phénomène « comprenant une phase critique génératrice d'angoisse, de tension nerveuse, et une phase constructive de détente, de conquête de l'équilibre⁶ ». C'est ce qu'il appelle la dialectique de l'humour. Il ajoute que pour que ce deuxième temps fonctionne, il faut qu'une certaine relation de confiance s'installe entre les partenaires de l'énonciation. Il complète en disant que, dans le cadre de celle-ci, il est possible que l'humoriste émette des signaux permettant au récepteur de réaliser le travail de décodage qui lui incombe. Cette même idée de passage entre deux phases se retrouve chez Defays qui note que le comique fonctionne en deux temps, le premier temps consiste en la création ou la perception d'une incongruité et le second temps, obtenu par un travail de symbolisation de la part du récepteur, suppose l'interprétation de cette incongruité afin de lui créer un nouveau sens plus satisfaisant⁷. Le principe selon lequel l'humour reposerait sur la perception d'une incongruité de la part du récepteur qu'il doit résoudre afin que l'humour émerge est largement accepté et répandu⁸. Observons le fait que l'incongruité, dans ce contexte, signifie la surprise, l'inattendu, sans que, pour autant, la surprise implique nécessairement de l'incongru⁹.

⁴ CAZAMIAN, cité dans ESCARPIT, *op. cit.*, p.77.

⁵ CAZAMIAN, exposé dans DEFAYS Jean-Marc, *Le Comique*, Seuil, coll. « Mémo », Paris, 1996, p.66.

⁶ ESCARPIT, *op. cit.*, p.86.

⁷ DEFAYS, *op. cit.*, pp.34-35.

⁸ ZAZZO René, « Préface », dans BARIAUD Françoise, *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983, pp.7-12.

⁹ BARIAUD Françoise, *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983, p.25.

L'idée d'Escarpit selon laquelle la relation entre les interlocuteurs dans l'acte d'énonciation est fondamentale pour que l'humour fonctionne est confirmée par Charaudeau¹⁰. Ce dernier expose le fait que, pour que l'acte humoristique aboutisse, le locuteur doit prendre en compte la position du destinataire et les relations qui existent entre eux, notamment afin de ne pas le blesser. Un autre élément a trait aux circonstances, à la situation de communication, de l'acte d'énonciation. Celles-ci sont décisives quant à la réussite de l'acte humoristique.

De ces considérations, nous retiendrons plusieurs choses. Dans un premier temps, l'idée selon laquelle le contexte d'énonciation et la relation entre l'émetteur et le récepteur sont déterminants fera partie intégrante de notre analyse. En effet, nous verrons qu'en analysant les fonctions relatives à l'humour enfantin, ces questions prennent tout leur sens. De même, les signaux émis par l'émetteur afin que l'interlocuteur comprenne qu'un énoncé humoristique est produit occupent une place prépondérante dans les réalisations humoristiques des enfants, comme nous le découvrirons plus tard. Enfin, la question de la place de l'incongru dans les pratiques humoristiques enfantines retiendra notre attention tout au long de notre analyse.

1.2. Analyser l'humour et le comique

Analyser l'humour et le comique n'est pas simple. Ainsi, plusieurs propositions méthodologiques ont été proposées. Nous allons rendre compte de certaines de celles-ci, tant pour détenir une vision plus générale de cet aspect de notre sujet, qu'avec l'objectif de déceler certains principes d'analyse dont nous pourrions nous saisir pour mener à bien notre projet.

Jean-Marc Defays, dans son ouvrage *Le Comique*, expose deux méthodes pour analyser le comique. La première repose sur l'analyse des écarts entre le *comique* et le *non-comique*. Il s'agit de se demander, dans une situation sérieuse, ce qu'il faudrait ajouter pour qu'elle devienne comique, ou inversement, dans une situation comique, se demander ce qu'il faudrait lui enlever pour qu'elle devienne sérieuse. La seconde consiste à analyser les stratégies mises en place pour la réussite du comique. Les phénomènes

¹⁰ CHARAUDEAU Patrick, « Des catégories pour l'humour ? », dans *Questions de communication* n°10, Presses Universitaires de Nancy, 2006. [En ligne].

comiques sont alors considérés en tant que tels¹¹. Charaudeau, lui, propose, pour étudier l'acte humoristique, de : « décrire la situation d'énonciation dans laquelle il apparaît, la thématique sur laquelle il porte, les procédés langagiers qui le mettent en œuvre et les effets qu'il est susceptible de produire sur l'auditoire¹². » Nous pensons que les deux propositions sont, en réalité, complémentaires.

En ce qui concerne le domaine de l'analyse du discours, le travail de Patrick Charaudeau, évoqué ci-dessus, nous intéresse tout spécialement. De fait, ce dernier, dans l'article « Des catégories pour l'humour¹³ ? », soumet, comme le titre l'indique, différentes catégories pour classer les faits humoristiques. Ces catégories nous semblent particulièrement pertinentes et certains principes d'analyse proposés nous seront utiles pour la suite de ce travail. Par conséquent, nous allons brièvement les exposer. D'emblée, l'auteur explique que parler d'humour entraîne de nombreuses difficultés, l'une d'elles étant qu'il faut distinguer l'humour du rire : les preuves qu'un énoncé humoristique a été produit ne se retrouvent pas dans un hypothétique rire qu'il pourrait occasionner. À propos du discours humoristique, il dit :

Tout fait humoristique est un acte de discours qui s'inscrit dans une situation de communication. [...] Comme tout acte de langage, l'acte humoristique est la résultante du jeu qui s'établit entre les partenaires de la situation de communication et les protagonistes de la situation d'énonciation¹⁴.

Selon lui, l'acte humoristique est triadique dans la mesure où il implique un locuteur, celui qui réalise cet acte ; un destinataire, qui est soit victime, soit complice de cet acte humoristique ; et une cible dont les défauts sont soulignés. Entre ces trois membres, c'est donc une « vision décalée du monde social¹⁵ » qui est partagée. Il s'agit donc de définir la thématique de l'acte. Nous retrouvons ici l'idée, développée ci-dessous, selon laquelle l'humour permet de critiquer, dévaloriser et pointer du doigt des comportements sociaux non adaptés ou ne correspondant pas aux normes sociales en vigueur. Les thématiques possibles sont regroupées selon les domaines de références suivants : vie et mort, vie publique, vie privée et les thèmes particuliers. Il distingue ainsi deux catégories générales

¹¹ DEFAYS, *op. cit.*, p.14.

¹² CHARAUDEAU, *op. cit.*, p.22.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, p.22.

¹⁵ *Ibid.*, p.23.

pour classer les faits humoristiques : l'humour par jeu énonciatif et l'humour par jeu sémantique. Avec le jeu énonciatif, le destinataire a comme mission de « calculer le rapport entre ce qui est dit explicitement et l'intention cachée que recouvre cet explicite¹⁶. » L'ironie, par essence, fait partie de cette catégorie. Dans ce contexte, une entorse est commise au principe de base selon lequel on dit ce que l'on pense, tout en laissant sous-entendre ce qui est vraiment pensé, toujours négatif, derrière ce qui est dit, qui est positif. Pour ce qui est de l'humour par le jeu sémantique : « l'humour consiste à jouer sur la polysémie des mots qui permet de construire deux ou plusieurs niveaux de lecture tout au long de la construction phrastique (isotopie) autour de mots dont le sens est double ou triple¹⁷. » Ainsi, la loufoquerie, l'incohérence insolite ou l'incohérence paradoxale entrent dans cette catégorie. Charaudeau propose également une typologie des effets possibles de l'acte humoristique qui proviennent du type de contrat qui unit le locuteur au destinataire, tout en gardant à l'esprit qu'il est possible que l'effet visé par le locuteur ne corresponde pas à l'effet produit chez le récepteur. Voici les catégories émergentes : la connivence ludique, qui repose sur la gratuité, le plaisir partagé entre les deux locuteurs ; la connivence critique, qui dénonce de fausses valeurs d'un ordre établi ; la connivence cynique, qui dévalorise voire détruit des valeurs supposées universelles ; la connivence de dérision, qui rabaisse une cible survalorisée ; et la plaisanterie, qui commente un énoncé sérieux afin de lui enlever, justement, son caractère sérieux.

Elzbieta Biardzka et Ewa Partyka¹⁸ ont, de leur côté, proposé une typologie des actes humoristiques, ces derniers étant considérés comme « altérités communicationnelles ». Ces deux chercheuses considèrent l'humour comme « un agencement dynamique et graduel des facteurs communicationnels mobilisés pour arriver à l'effet ludique¹⁹ » et en proposent une méthode d'analyse reposant sur un modèle englobant le modèle communicationnel de Jakobson, ainsi que les critiques et suppléments d'ordre pragmatique notamment apportés par Kerbrat-Orecchioni. Elles réalisent leurs analyses d'après des dialogues issus de la culture cinématographique. À partir de ce modèle, elles estiment qu'il est possible d'analyser les faits humoristiques, qu'elles considèrent comme

¹⁶ *Ibid.*, p.27.

¹⁷ *Ibid.*, p.32.

¹⁸ BIARDZKA Elzbieta et PARTYKA Ewa, « L'humour comme altérité communicationnelle : de la définition à la typologie », dans *Écho des études romanes* n°9, 2013, pp.35-49. [En ligne].

¹⁹ *Ibid.*, p.36.

des accidents dans la communication, pouvant engendrer de la surprise ludique chez le destinataire. La typologie qu'elles dressent reprend les éléments suivant : l'humour expressif qui « consiste en une inadéquation communicationnelle affectant la façon dont le destinataire manifeste dans l'énoncé ses émotions, son profil psy-, son sexe, son appartenance ethnique, etc²⁰. » ; l'humour conatif, lorsqu'un locuteur tente de créer des effets performatifs chez son destinataire avec son énoncé ; l'humour interactionnel, qui repose sur des écarts quant à la répartition des tours de paroles attendue ; l'humour linguistique, de deux types, soit en lien avec le métalangage, soit qui vient de la non-maitrise du code, ce sont « les écarts par rapport à la fonction référentielle²¹ » ; l'humour poétisant, directement lié aux caractéristiques esthétiques des textes ; l'humour inférentiel, qui est bâti sur des interprétations erronées réalisées par le destinataire ; l'humour phatique qui émerge de tournures dont l'objectif est de maintenir le contact ; l'humour situationnel, qui intervient lorsqu'une situation est bouleversée ; et enfin l'humour cotextuel, qui renvoie à un dialogue précédent.

Toujours dans le volet disciplinaire de l'analyse de l'humour verbal, penchons-nous brièvement sur le travail d'Alain Rabatel qui repose sur la distinction entre humour et ironie²², dans une approche énonciativo-pragmatique de l'humour, distinction portant à débat, comme nous le verrons plus tard. Selon lui, l'humour, tout comme l'ironie, est intrinsèquement lié au processus d'interprétation à l'œuvre dans n'importe quelle situation d'énonciation. Il définit l'humour comme une sous-énonciation, c'est-à-dire qu'il y aurait deux points de vue : un avec un statut de dominé, et l'autre avec un statut de dominant à partir duquel l'énonciateur prend une certaine distance, tout en le prenant en compte, pour produire le point de vue dominé. Ainsi, les « énoncés humoristiques allusifs [...] sont des sous-énoncés²³. » Les énoncés humoristiques sont des reprises desquelles on se distancie dans une optique subversive.

²⁰ *Ibid.*, p.40.

²¹ *Ibid.*, p.43.

²² RABATEL Alain, « Humour et sous-énonciation (vs ironie et sur-énonciation) », dans *L'information Grammaticale*, 2013, pp.36-42. [En ligne].

²³ *Ibid.*, p39.

Pour ce qui est de catégoriser l'humour selon les figures de rhétorique lui permettant de s'épanouir, tant Escarpit²⁴ que Defays²⁵ s'accordent pour dire que certaines figures sont particulièrement productives pour produire de l'humour, c'est notamment le cas de la litote ou de l'hyperbole. La litote est d'ailleurs « la forme naturelle de l'ironie²⁶ », selon Jankélévitch. Bien que notre analyse ne soit pas rhétorique, il peut être intéressant de noter ces quelques figures. En effet, nous verrons si elles sont productives dans les pratiques langagières des enfants. Cependant, mentionnons Charaudeau qui dénonce le fait que les catégories rhétoriques ne sont, en réalité, pas particulièrement éclairantes pour catégoriser les faits humoristiques et qu'une distinction entre humour et ironie reposant sur des procédés rhétoriques différents est contestable²⁷.

Parmi ces considérations, ce sont surtout celles de Patrick Charaudeau que nous retiendrons pour notre propre travail analytique. Les principes sur lesquelles nous baserons sont exposés en guise d'introduction dans la chapitre dédié à l'analyse.

1.3. La dimension sociale de l'humour

Un de nos objectifs étant de nous intéresser aux fonctions de l'humour, il nous semble opportun de nous interroger sur certaines fonctions sociales de l'humour développées par différents chercheurs. Ainsi, les considérations apportées sur l'aspect social de l'humour pourront faire écho aux fonctions que nous avons soulevées pour l'humour infantin à partir de notre corpus.

Si Rabelais disait que le « rire est le propre de l'homme », bien qu'il ait été prouvé que cela n'était pas réellement exact²⁸, Bergson lui, dans *Le Rire*, dit qu'il n'y a pas de comique en dehors de ce qui est humain²⁹. Son ouvrage s'articule d'ailleurs autour du fait que le rire a « une signification sociale³⁰. » Notons qu'un élément saillant à propos duquel tous les auteurs s'accordent est que le rire et l'humour sont socialement déterminés. Il est

²⁴ ESCARPIT, *op. cit.*, p.100.

²⁵ DEFAYS, *op. cit.*, p.34.

²⁶ JANKÉLÉVITCH Vladimir, *L'ironie*, Flammarion, Paris, 1964, p.86.

²⁷ CHARAUDEAU, *op. cit.*, p.21.

²⁸ VAILLANT Alain, « Le rire, le propre de l'homme (moderne) : de l'anthropologie à l'histoire culturelle », dans les *Colloques Fabula, Le rire : formes et fonctions du comique*, 2017. [En ligne].

²⁹ BERGSON Henri, *Le rire. Essai sur la signification du comique*, 1990, éd. numérique réalisée par GIBIER Bertrand, p.10.

³⁰ *Ibid.*, p.12.

nécessaire qu'un groupe social partage les mêmes normes de références, les mêmes conventions, pour déceler de l'humour dans n'importe quel type de transgressions. D'ailleurs, selon Bergson, le rire ne fonctionne qu'au sein d'un groupe, lorsque ses membres décident de s'intéresser à un point en particulier « en faisant taire leur sensibilité et en exerçant leur seule intelligence³¹. » Pour prouver l'idée selon laquelle l'humour est socialement déterminé, Escarpit écrit notamment que l'humour fonctionnant dans un pays est souvent inaccessible pour la population d'autres pays³². En plus d'être donc socialement déterminée, l'expression de l'humour dépend, elle aussi, de la liberté d'expression à l'œuvre dans la société donnée, et du seuil de tolérance de cette même société en regard du sujet abordé³³. D'ailleurs, la question de savoir s'il est admis de rire de tout et des lignes à ne pas franchir dépend également de la société dans laquelle nous nous inscrivons : certaines thématiques seront taboues dans une société, mais pas dans une autre³⁴. Le fait que l'humour soit socialement marqué et déterminé s'observe également dans l'enquête menée par Ludivine Balland³⁵. Cette dernière utilise comme critère de différenciation sociale les goûts humoristiques de la population étudiée. Son postulat de départ est qu'à partir des goûts humoristiques d'une personne, il est possible de déterminer les goûts et dégoûts sociaux, qui eux-mêmes renvoient à certaines positions sociales.

Il est également fréquemment admis que l'humour détient deux fonctions sociales : rejeter l'autre d'un groupe social, voire toute une catégorie de personne ne ressemblant pas au groupe³⁶, ou au contraire souder un groupe social, car le plaisir du rire est alors partagé entre les membres de ce groupe et le sentiment d'appartenance est renforcé. Ce constat est, entre autres, partagé par Eugène Dupréel, cité par Lucie Olbrechts-Tyteca, qui explique que le rire d'exclusion, tout comme le rire d'accueil, en réalité, marque une communion entre les membres du groupe³⁷. Une autre fonction de l'humour, relevée à plusieurs reprises, est de pouvoir critiquer la société, remettre en question ses lois,

³¹ BERGSON, *op. cit.*, p.12.

³² ESCARPIT, *op. cit.*, p.90.

³³ PATTI Marie-France, *L'humour. Un défi aux certitudes*, In Press, coll. « Psy pour tous », Paris, 2017 p.17.

³⁴ CHARAUDEAU, *op. cit.*, p.25.

³⁵ BALLAND Ludivine, « Les goûts humoristiques comme rapports sociaux de classe. L'exemple des jeunes des fractions cultivées », dans *Biens Symboliques*, n°11, 2022. [En ligne].

³⁶ PATTI, *op. cit.*, p.121.

³⁷ OLBRECHTS-TYTECA Lucie, *Le comique du discours*, Université de Bruxelles, Bruxelles, 1974, p.13.

coutumes et valeurs, mais aussi ses représentants³⁸. Pour Bergson, le rire est un geste social qui « réprime les excentricités³⁹ », dans la mesure où le rire surgit lorsque de la mécanique et de la raideur s'appliquent sur du vivant, du social. Ici, le rire condamne certains comportements pour maintenir l'ordre social⁴⁰. En ce qui concerne l'aspect d'inclusion ou d'exclusion sociale, citons une nouvelle fois l'enquête de Ludivine Balland, qui démontre que l'humour est une manière, pour les individus de se situer dans la société : « [ils] expriment ce qu'ils sont socialement, ce à quoi ils aspirent (en termes de culture, de style de vie, etc.) et ce qu'ils rejettent⁴¹. »

Le fait que l'humour, comme nous venons de le mentionner, est socialement déterminé, et se voit parfois limité par les mœurs en vigueur dans une société, tout en permettant de dénoncer certains aspects de cette même société, peut expliquer le fait qu'un des mécanismes sur lequel repose souvent l'humour est l'expression des tabous. Freud et Bakhtine⁴², ont, par exemple, remarqué que l'humour permettrait d'aborder certains tabous. Cela nous semble particulièrement intéressant, dans la mesure où, comme nous allons le voir, une des formes d'humour particulièrement appréciées chez les enfants repose sur les formes interdites. Magdalena Lipińska s'est d'ailleurs attelée à l'analyse du tabou et de l'humour⁴³. À propos du tabou, elle dit ceci :

Le problème du tabou est lié à la transgression dans une société. Comme on le sait, l'interdiction ne se rapporte pas au contenu communiqué mais aux moyens linguistiques qui expriment ce contenu, c'est-à-dire qu'elle ne concerne pas le signifié mais le signifiant. [...] La transgression du tabou est typique dans la langue courante et, comme on l'a déjà souligné, constitue une source intarissable du comique⁴⁴.

Ainsi, afin d'étudier les fonctions sociales du rire chez les enfants, grâce aux différentes considérations développées ci-dessus, nous retiendrons que l'humour peut tant fonctionner comme une manière de renforcer les liens sociaux, que comme une condamnation envers celui qui ne répondrait pas aux normes ambiantes. Rire ensemble

³⁸ PATTI, *op. cit.*, p.123.

³⁹ BERGSON, *op. cit.*, p.16.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ BALLAND, *op. cit.*, p.3.

⁴² FREUD et BAKHTINE expliqués dans PATTI, *op. cit.*

⁴³ LIPIŃSKA Magdalena, « Le tabou et l'humour – analyse pragmatique, sémantique et stylistique des formes citées françaises à caractère comique », dans *Folia Litteraria Romanica* n°12, 2017, pp.247-256. [En ligne].

⁴⁴ *Ibid.*, p.248.

est porteur de sens, car cela indique que les mêmes valeurs et les mêmes normes sont partagées. Cela est un aspect sur lequel nous reviendrons en détail dans notre analyse.

1.4. Humour, psychologie et psychanalyse

Nous avons énoncé, en guise d'introduction pour cette partie théorique, que de nombreuses disciplines s'étaient intéressées à l'humour. C'est notamment le cas de la psychologie et de la psychanalyse. Si ces disciplines s'éloignent de notre projet, il n'en reste pas moins que certaines considérations méritent d'être prises en compte dans la mesure où elles viennent confirmer ou nuancer certains propos tenus ci-dessus.

Marie-France Patti, dans son ouvrage *L'humour*, aborde la question de l'humour en se concentrant sur le volet psychologique et psychanalytique de ce phénomène, en mettant en relief les théories développées par Freud sur ce sujet. Elle explique que tout un temps, il y avait confusion entre comique et humour. Bien que nous ne nous inscrivons pas dans ce volet disciplinaire, il nous apparaît que certaines considérations sont pourtant révélatrices et en accord avec les autres éléments que nous avons abordés plus haut. De plus, l'humour étant un phénomène complexe, il serait insensé de le couper totalement de son pan psychique et social. Elle y explique que le processus psychique derrière le comique est la comparaison par identification avec celui dont on rit, de laquelle on dégage sa supériorité⁴⁵. Elle nous apprend également que le comique émerge souvent d'une rupture entre l'attente qu'une personne possède par rapport à quelque chose et sa réalisation concrète, engendrant ainsi écart et contraste qui font émerger le comique. Ce comique provient du plaisir issu, selon Marie-France Patti, du soulagement éprouvé par la personne qui rit de ne pas se retrouver dans la position, souvent involontaire, de celui qui fait rire.

Freud a écrit sur l'humour à plusieurs reprises et l'a distingué du trait d'esprit ou du comique à la lumière de ses théories sur l'inconscient, le préconscient et le conscient. Que ce soit l'humour, le trait d'esprit, ou le comique, tous provoquent du plaisir par économie d'énergie psychique. Ce qui permet de distinguer ces trois éléments est la nature de cette

⁴⁵ PATTI, *op. cit.*, p.45.

énergie⁴⁶. Dans ce contexte, nous retiendrons seulement que la dépense d'énergie économisée avec l'humour serait liée au sentiment. Le sujet aurait dû ressentir un sentiment fort, mais il réalise une prise de distance avec la situation. L'humour reposerait donc sur un double mouvement : « L'affect est évité puis transformé. L'énergie devenue libre se mue en plaisir. L'humour opère donc à la fois un double travail sur l'affect en l'évitant et le transformant, et intervient sur la réalité en modifiant sa perception⁴⁷. » Soulignons le fait que nous retrouvons ici l'idée des deux phases de l'humour que nous avons évoquées *supra*. Nous observons également cette idée chez Bergson qui explique que, pour que le comique puisse fonctionner, il faut mettre de côté ses sentiments. Selon lui, il n'est pas possible de rire là où il y a émotions et sentiments⁴⁸. En 1927, alors que le triptyque de conscient, préconscient et inconscient est remplacé par les concepts de Ça, Moi et Surmoi, Freud reprend ses considérations sur l'humour et écrit un texte intitulé « L'Humour⁴⁹ ». Dans ce texte, il explique que l'humour est un processus individuel, intrapsychique qui se joue dans les liens entre le Moi et le Surmoi. Cela va à l'encontre des considérations que nous avons vues jusqu'à présent qui insistaient sur le fait que l'humour avait une valeur sociale. Ici, s'il y a un public, « il partage le plaisir de celui qui se trouve dans une posture humoristique, comme par contagion.⁵⁰ », mais il n'est pas nécessaire. Cependant, lorsqu'un public est présent, l'humoriste doit partager avec lui les mêmes convictions. De fait, si le public n'est pas capable de prendre de la distance vis-à-vis de certains affects, l'humour ne fonctionnera pas, car un des objectifs de l'humour est d'attaquer certains idéaux, comportements, lois, *etc.* Il ajoute que l'humour a quelque chose, au contraire du comique ou du trait d'esprit, de grandiose, en lien avec la notion de narcissisme, et d'exaltant, marqué par un détachement d'une réalité, souvent désagréable, jusqu'à en éprouver du plaisir⁵¹. Il note également que certaines conditions sont nécessaires pour que l'humour soit possible. Il faut que la base narcissique du Moi soit assez forte pour qu'il puisse supporter les affects négatifs afin de s'en distancer. Cette réflexion à propos du lien entre le trait d'esprit et d'autres formes est aussi réalisée par

⁴⁶ FREUD Sigmund, *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, 1905, éd. numérique réalisée par PAQUET Gemma, pp.130-139.

⁴⁷ PATTI, *op. cit.*, p.50.

⁴⁸ BERGSON, *op. cit.*, p.11.

⁴⁹ FREUD Sigmund, « L'humour », dans *Œuvres complètes. Psychanalyse XVIII*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002, pp.133-140.

⁵⁰ PATTI, *op. cit.*, p.53.

⁵¹ FREUD, « L'humour », *op. cit.*, p.136.

Bergson qui analyse le spirituel, le mot d'esprit. Pour lui, bien que spirituel et comique ne soient pas formellement distincts, l'esprit est « une certaine disposition à esquisser en passant des scènes de comédie, mais à les esquisser si discrètement, si légèrement, si rapidement, que tout est déjà fini que nous commençons à nous en apercevoir⁵². » Le mot d'esprit serait similaire au comique, mais plus doux, subtil et atténué.

Pour ce qui est des apports de la psychologie et de la psychanalyse, nous retiendrons surtout le lien inextricable entre émotions et humour. Il sera, en effet, intéressant de constater comment cette dimension s'actualise dans les pratiques enfantines.

Ce parcours théorique assez général nous a offert la possibilité de saisir différents positionnements quant à ce concept complexe et étendu. Nous l'avons vu, tous les auteurs abordés ne sont pas en accord sur tous les aspects relatifs à l'humour, il semble même assez complexe de trouver des points de consensus généraux à propos de notre thématique. Ce phénomène semble surtout se définir différemment selon chacun qui le mobiliserait. Dès lors, l'objectif ici était d'en dresser un portrait global, afin de pouvoir, par la suite, au mieux l'adapter à notre réalité de terrain. Ces considérations faites, il est temps de nous intéresser plus particulièrement à l'humour enfantin.

2. L'humour chez les enfants : état de la question

Pour ce qui est de l'humour enfantin, nous observons qu'une nouvelle fois les disciplines et les approches s'étant intéressées à ce sujet sont tellement vastes et variées qu'il nous sera impossible d'en faire un inventaire complet. Nous retiendrons donc certains travaux qui nous en apprendront plus sur les conceptions multiples de l'humour durant l'enfance. Soulignons qu'un pan important de la recherche à propos de l'humour et des enfants est directement en lien avec la manière dont la pédagogie et l'éducation peuvent user de l'humour pour aider les enfants dans leurs apprentissages, nous ne nous y attarderons pas.

⁵² BERGSON, *op. cit.*, p.49.

2.1. Le contexte d'énonciation

Jean-Marc Defays, dans sa synthèse des approches éthologiques, anthropologiques et sociologiques du comique, indique que le rire enfantin provient souvent de certains types d'interactions prototypiques⁵³. Parmi ces dernières, il note : « le processus de tension-détente de la peur surmontée », « l'autosatisfaction d'avoir accompli des performances », « la hardiesse de transgresser les interdits ou les hiérarchies » ou encore le « plaisir de maîtriser les données d'un univers familier ». Ce dernier point retient tout particulièrement notre attention. De fait, Nicolas Go dans l'article « Le rire des enfants, écoute et partage⁵⁴ », étude basée sur la manière dont le rire est partagé et écouté dans le cadre de la relation éducative, explique que l'humour chez les enfants s'établit étroitement avec l'exploration de leur milieu. Selon lui, il est impossible d'accéder aux rires, et plus encore à l'humour des enfants, dans le cadre de protocoles scientifiques. La meilleure manière de les étudier est, non pas de faire rire les enfants, mais de partager avec eux et de les écouter, tout en créant les conditions optimales pour que l'humour surgisse : « La principale condition est l'instauration d'un milieu. Se mettre à l'écoute, dans un contexte favorable [...]»⁵⁵. » La création de ce milieu optimal passe par la cocréation de celui-ci, entre les enfants et l'adulte : dans ce contexte, « les enfants deviennent les véritables auteurs de leur humour⁵⁶ », puisqu'ils le maîtrisent et qu'ils ont l'opportunité de s'y exprimer. Il constate également une spécificité de l'humour enfantin : « l'implicite porte bien souvent sur le rapport subi des enfants au monde des adultes⁵⁷. »

L'idée de contextes favorisant le développement de l'humour chez les enfants est partagée par Séverine et Maryse Carrause qui étudient, au sein d'une crèche familiale, les activités, les espaces, *etc.*, favorables à son développement et expression⁵⁸. Pointons d'emblée qu'elles prennent parti de considérer, ici, qu'il existe une forme d'humour, bien qu'embryonnaire dans une certaine mesure, chez les tout-petits. Leur premier constat est que les productions humoristiques des enfants dépendent du climat humoristique dans

⁵³ DEFAYS, *op. cit.*, p.19.

⁵⁴ GO Nicolas, « Le rire des enfants : écoute et partages », dans *Humoresques : L'enfance du rire* n°30, 2009, pp.27-39.

⁵⁵ *Ibid.*, p.29.

⁵⁶ *Ibid.*, p.30.

⁵⁷ *Ibid.*, p.36.

⁵⁸ CARRAUSSE Séverine et Maryse, « De la spontanéité à l'humour dans la petite enfance. Mise en perspective au sein d'une crèche familiale », dans *Humoresques : L'enfance du rire* n°30, 2009, pp.43-54.

lequel ils s'intègrent. Les pratiques des adultes sont donc déterminantes quant aux productions des enfants. Ce constat est notamment partagé par Del Ré dans sa recherche évoquée ci-après⁵⁹. Un autre constat, largement admis, est que l'humour dépend de la relation qui unit l'enfant, soit avec l'adulte, soit avec les autres enfants. Il est également indispensable que l'enfant se retrouve dans un cadre familial et sécurisé (par exemple, lors d'ateliers habituels) pour que des formes humoristiques émergent.

Il semble qu'à ce propos, une certaine entente se fasse ressentir : le contexte dans lequel évoluent les enfants est déterminant quant à la production de formes humoristiques. Certains contextes permettraient donc de favoriser l'énonciation humoristique, là où d'autres la restreindraient. Ainsi, il nous faudra être particulièrement attentive aux contextes dans lesquels nous nous inscrivons pour récolter nos matériaux.

2.2. Observer l'humour enfantin

Marie-France Patti⁶⁰ expose l'hypothèse de Freud selon laquelle l'humour chez les enfants n'existe pas réellement avant la période de latence (cinq-six ans jusqu'au début de la puberté), car les enfants n'ont pas développé suffisamment leur narcissisme pour faire de l'humour. Si les enfants sont souvent comiques, c'est à leur insu, car avant un certain âge, ils n'ont pas la capacité d'être acteurs du processus comique, notamment à cause de leur manque de capacité de symbolisation. Il note que le développement du sens de l'humour chez les enfants se fait en trois temps. Le premier concerne les enfants de deux à trois ans, lorsqu'ils découvrent le plaisir de jouer et de maîtriser les mots et le langage. Entre quatre et six ans, les enfants apprécient la moquerie et la plaisanterie sous les yeux d'un public, les devinettes et la répétition. Il note un attrait pour les thèmes empreints du registre anal. À partir de dix ans, l'enfant comprend mieux les sens latents, se détache du sens premier et commence à être capable de se libérer de ses affects. L'idée du besoin d'un certain développement cognitif pour être capable d'humour et de percevoir les incongruités se retrouve également dans la conception cognitiviste de l'humour de McGhee⁶¹. Ainsi, ce dernier relève plusieurs étapes quant au développement de l'humour

⁵⁹ DEL RÉ Alessandra, DODANE Christelle et MORGENSTERN Aliyah, « De l'amusement partagé à la production de l'humour chez l'enfant », dans *L'humour dans le bassin méditerranéen. Contacts linguistiques et culturels*, Nouha Éditions, 2015, pp.115-139. [En ligne].

⁶⁰ PATTI, *op. cit.*, pp.73-75.

⁶¹ MCGHEE cité dans BARIAUD, *op. cit.*, p.54.

chez l'enfant. La première se situe au niveau des jeux de faire-semblant, avec le deuxième stade (enfants de deux à trois ans), le langage est inclus dans la production des incongruités, lors du troisième stade (enfants de trois-quatre ans), « l'enfant devient capable de percevoir l'incongruité d'un objet par rapport à sa classe de référence, non plus comme une nouveauté mais comme une divergence⁶² ». À ce stade, les réactions obtenues par les adultes sont déterminantes afin que l'enfant prenne conscience de son potentiel amuseur. Enfin, le dernier stade est celui de « la pensée opératoire concrète⁶³ » : c'est à ce stade que l'enfant peut comprendre les doubles sens et n'est plus limité à ce qui est perceptible.

Françoise Bariaud, de son côté, réalise une étude sur les réactions d'humour chez les enfants entre sept et onze ans. Elle sélectionne cette tranche d'âge afin d'être certaine que les enfants aient de l'humour. Cependant, René Zazzo, préfaçant l'ouvrage, dit ceci : « D'ailleurs l'humour comme distance à soi je doute qu'on puisse le déceler, même en ses expressions verbales et spontanées, avant l'adolescence. Il est une forme très tardive de l'intelligence et la plus fragile de toutes⁶⁴. » La base de son expérimentation est d'exposer des images aux enfants auxquelles ils doivent réagir. Elle considère que les enfants attribuent un aspect humoristique aux images à partir du moment où émergent rires, sourires ou phrases du type « c'est drôle ». Bien consciente que le rire ne signifie pas pour autant l'humour, elle prendra également en considération les explications et les justifications données par les enfants, afin de pouvoir catégoriser avec plus de précisions leurs réactions. Les rires retenus seront ceux qui impliquent la réaction à l'incongruité, à un stimulus et qui demandent d'avoir traité une information⁶⁵. Un autre point intéressant à soulever est que, pour qu'il y ait humour chez l'enfant, il est nécessaire que cette incongruité s'inscrive dans un contexte ludique, et que l'enfant, par la connaissance de son environnement, reconnaisse l'aspect ludique de cette incongruité⁶⁶. Il est également indispensable que l'enfant possède les schémas cognitifs nécessaires pour comprendre cette incongruité⁶⁷. Enfin, elle note que pour que l'incongru fasse rire, il doit avoir une

⁶² BARIAUD, *op. cit.*, p.55.

⁶³ *Ibid.*, p.56.

⁶⁴ ZAZZO, dans BARIAUD, *op. cit.*, p.12.

⁶⁵ BARIAUD, *op. cit.*, p.36.

⁶⁶ *Ibid.*, p.40.

⁶⁷ *Ibid.*, p.54.

signification, une certaine logique⁶⁸. Attention cependant, le fait de résoudre l'incongru ne garantit pas l'humour, celui-ci demande que les enfants soient dans de certaines dispositions affectives : ils doivent entrer dans le jeu de l'humoriste.

Bariaud énonce également le fait que, parmi les recherches déjà effectuées à propos de l'humour chez les enfants, le point de vue surplombant les créations ou réactions enfantines est celui de l'adulte⁶⁹. Cet écueil semble évidemment problématique, bien que presque inévitable, dans la mesure où c'est l'adulte qui mène la recherche. Cette difficulté est également citée, entre autres, par Séverine et Maryse Carrausse. Elles posent la question de savoir si les données récoltées par l'adulte sont : « Humour de l'enfant ? Ou humour de l'adulte qui entre dans l'interaction, même en tant qu'observateur⁷⁰ ? » Escarpit, lui, explique qu'en réalité, l'humour enfantin vient souvent du caractère naïf de ces derniers : n'étant pas au fait avec certaines évidences, ils en parlent d'une telle manière que l'adulte confère à ces mots d'enfant de l'humour⁷¹. De nouveau encore, c'est la vision de l'adulte sur les productions enfantines qui serait la source de l'humour. Ce genre de situations ont d'ailleurs été observées par Del Ré et consorts, elles parlent alors « d'humour non partagé⁷² » ou de productions « ingénues » : les enfants n'ont pas l'intention de faire de l'humour, mais l'adulte voit dans leurs productions un caractère humoristique et y réagissent.

Del Ré, justement, consacre ses recherches à la genèse de l'humour chez l'enfant en se demandant si : « le plaisir, l'amusement et l'humour ont un rôle dans le développement linguistique, cognitif et social de l'enfant⁷³. » L'objet de son article co-écrit avec Christelle Dodane et Aliah Morgenstern est de prouver que l'humour enfantin ne possède pas les mêmes caractéristiques que l'humour de l'adulte. Celles-ci s'opposent en certains points avec les hypothèses de Bariaud. Par exemple, alors que Bariaud ne s'intéresse qu'aux enfants à partir de sept ans, Del Ré a constaté que dès trois-quatre ans :

Il est possible de rencontrer des productions qui prennent en considération la distance, le contexte, la connivence/le savoir partagé entre les interlocuteurs, une

⁶⁸ *Ibid.*, p.42.

⁶⁹ *Ibid.*, p.23.

⁷⁰ CARRAUSSE, *op. cit.* p.44.

⁷¹ ESCARPIT, *op. cit.* p.95.

⁷² DEL RÉ Alessandra, DODANE Christelle et MORGENSTERN Aliyah, *op. cit.*, p.124.

⁷³ *Ibid.*, p.115.

conjonction d'éléments déclenchés par différentes conduites langagières (explication, jeux de langage, etc.) et qui rendent la situation divertissante.

À partir de leurs observations, sur une échelle allant de « l'amusement partagé » à « l'humour discursif enfantin⁷⁴ », elles obtiennent six éléments absolument requis pour pouvoir considérer avoir affaire à de l'humour. Les six éléments sont les suivants : des marques de divertissements doivent être visibles chez l'interlocuteur ; le mouvement discursif doit « créer une véritable relation entre la situation de l'énoncé ou encore, entre deux énoncés produits par deux locuteurs différents ou par le même locuteur à partir du moment où les interlocuteurs deviennent complices dans le dialogue⁷⁵ » ; la relation entre l'adulte et l'enfant doit être symétrique et dans la complicité ; une incongruité doit se faire ressentir entre les attentes des membres de l'énonciation et le contenu exprimé ; l'attention doit être partagée ; et enfin, il doit être possible de déterminer que l'enfant avait l'intention de divertir l'autre et lui-même. De fait, un aspect indispensable à prendre en compte selon elles lors de l'étude de l'humour enfantin est l'intentionnalité. Elles ont constaté des formes et contextes particulièrement productifs en ce qui concerne les prémisses de l'humour enfantin. Il s'agit de la transgression et de l'autocongratulation. En ce qui concerne les différences entre l'humour adulte et l'humour enfantin, elles relèvent le paramètre de la connaissance du monde : les enfants sont dans la transgression alors que les adultes sont dans la critique sociale, par exemple. Elles constatent également que les marques de divertissements sont plus présentes chez les enfants que chez les adultes. De fait, elles ont observé que l'humour intentionnel des enfants était toujours accompagné de marques discursives de l'amusement telles que le rire ou le sourire.

Dans un autre article, Del Ré a constaté qu'une des formes liées à la production de l'humour chez les enfants est l'explication⁷⁶. Nous accordons une attention particulière à cet article, car l'explication est un des procédés humoristiques sur lesquels nous nous concentrerons dans notre analyse. Après être revenue sur la notion d'explication, elle dit, à propos de l'humour qu'il doit être pris en compte, chez les enfants aussi, dans son aspect social. Dans ses observations, elle constate que l'humour peut s'insérer dans des pratiques explicatives, de manière spontanée et dans des contextes spécifiques. La position de

⁷⁴ *Ibid.*, p.122.

⁷⁵ *Ibid.*, p.123.

⁷⁶ DEL RÉ Alessandra, « L'explication et l'humour chez le jeune enfant », dans *La linguistique*, vol. 39, 2003, pp.75-91. [En ligne].

l'interlocuteur demandant les explicitations est en réalité déterminante, c'est elle qui incitera, ou non la production d'humour.

Toutes ces considérations sur l'humour enfantin, bien que parfois contradictoires, sont particulièrement éclairantes et importantes pour la suite de notre travail. Nous pouvons dès à présent affirmer, cela va de soi, que nous nous plaçons aux côtés de ceux qui estiment que des formes d'humour sont observables chez les enfants dès le plus jeune âge. Nous retiendrons également certains procédés dont nos auteurs ont fait mention pour les formes de l'humour enfantin. De fait, certains de ces procédés, tels que l'explication, le faire-semblant, *etc.*, sont des catégories que nous mobiliserons dans notre analyse. Le critère de l'intentionnalité de l'humour sera, par ailleurs, déterminant lorsque nous viendrons à traiter les matériaux récoltés. Enfin, le dispositif de Bariaud⁷⁷ sera une de nos sources d'inspiration pour la création de nos dispositifs servant à récolter les usages de notre public cible.

3. Définition de l'humour

Tous les auteurs abordés jusqu'à présent se rejoignent sur un point : l'humour est presque impossible à définir : « Au plan de la connaissance scientifique, une affirmation (une seule ?) fait l'unanimité entre les chercheurs : il est impossible de donner de l'humour une définition synthétisant l'ensemble de ses constituants [...] Il paraît même illusoire de penser que le mot humour recouvre une seule réalité⁷⁸. » Dès lors, sans nous lancer dans une tentative de définition impossible, qui pourrait faire l'objet à elle seule d'une recherche approfondie, nous retiendrons quelques traits définitoires de l'humour, glanés çà et là auprès de différents spécialistes de la question.

Escarpit explique que la définition de l'humour peut être envisagée de deux manières : en retraçant l'évolution historique du terme depuis l'anglais, ou en « raisonnant sur la chose⁷⁹ ». En fonction de la direction choisie, l'humour sera défini dans son sens large, à l'anglaise, ou dans un sens plus restreint, représentant alors une forme du comique,

⁷⁷ BARIAUD, *op. cit.*

⁷⁸ *Ibid.*, p.19.

⁷⁹ ESCARPIT, *op. cit.*, p.7.

comme l'expose Béatrice Priego-Valverde dans sa thèse⁸⁰. D'un point de vue historique, comme la définition du *Petit Robert* nous l'a fait savoir précédemment, le terme *humour* vient de l'anglais *humor*, lui-même emprunté du français *humeur*. À l'origine, ce terme est donc lié à la théorie des humeurs distinguant la bile (élément du Feu), l'atrabile (élément de la Terre), le sang (élément de l'Air) et la pituite, ou lymphe (élément de l'Eau)⁸¹. Les humeurs étaient considérées comme constitutives du caractère et du tempérament des individus. En Angleterre, l'humour devient « une disposition à la gaieté⁸². » C'est donc de là que vient la conception anglaise de l'humour au sens large se superposant donc au comique⁸³.

Poursuivons en abordant la différenciation entre humour et ironie : l'humour est presque toujours distingué de l'ironie. L'ironie, difficilement définissable elle aussi, impliquerait une certaine cruauté, tout en n'étant possible que « là où se relâche l'urgence vitale⁸⁴ ». Au contraire de l'humour, qui lui, reposerait sur la compassion entre l'humoriste et son objet⁸⁵. Jankélévitch note, malgré tout, que l'ironie, tout comme l'humour, nous l'avons vu, fonctionne en deux phases. D'abord il y a la phase de la création, ensuite, la phase de la révocation⁸⁶. Cependant, l'ironie apporte toujours quelque chose et permet d'aller voir plus loin⁸⁷ en exprimant le contraire de ce qu'elle pense⁸⁸. Elle nécessite également un interlocuteur dont l'intellect est suffisamment développé pour la comprendre⁸⁹. De plus l'ironie, à l'inverse du comique, ne fait pas réellement rire. S'il y a rire, très vite, il se fige, car les deux sont, dans une certaine mesure, incompatibles : le rire est spontané, naturel, et ne repose pas sur des arrière-pensées, alors que l'ironie est sérieuse, réfléchie, profonde⁹⁰. Bergson oppose également ironie et humour : « Tantôt on énoncera ce qui devrait être en feignant de croire que c'est précisément ce qui est : en cela consiste l'ironie. Tantôt, au contraire, on décrira minutieusement et méticuleusement ce

⁸⁰ PRIEGO-VALVERDE Béatrice, *L'humour dans les interactions conversationnelles : jeux et enjeux*, thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille, 1999. [En ligne].

⁸¹ ESCARPIT, *op. cit.*, p.11.

⁸² PATTI, *op. cit.*, p.15.

⁸³ ESCARPIT, *op. cit.*, pp.5-72.

⁸⁴ JANKÉLÉVITCH, *op. cit.*, p.9.

⁸⁵ *Ibid.*, p.184.

⁸⁶ *Ibid.*, p.57.

⁸⁷ *Ibid.*, p.62.

⁸⁸ *Ibid.*, p.76.

⁸⁹ *Ibid.*, p.68.

⁹⁰ *Ibid.*, p.140.

qui est, en affectant de croire que c'est bien là ce que les choses devraient être : ainsi procède souvent l'humour. L'humour, ainsi défini, est l'inverse de l'ironie⁹¹. » Charaudeau ne valide pas cette théorie, selon lui, l'humour peut revêtir plusieurs formes et un fait humoristique peut, par exemple, être ironique. Ainsi, l'ironie serait une des manières de faire de l'humour⁹². C'est d'ailleurs dans cette lignée que nous nous inscrivons, choisissant de considérer l'ironie comme l'un des procédés sur lesquels repose l'humour enfantin. Il distingue également l'ironie du sort, l'ironie socratique et l'ironie simple. Selon Freud⁹³, l'humour se distingue de l'ironie, de la parodie, de la caricature, *etc.*, dans la mesure où l'humoriste s'engage lui-même lorsqu'il fait de l'humour, alors que dans ces autres formes, l'intention de l'auteur est la critique agressive. Selon lui, c'est donc dans l'intention de l'humoriste qu'il est possible de reconnaître l'humour. Retenons donc que les uns opposent humour et ironie, que les autres envisagent l'ironie comme une forme d'humour, et qu'une nouvelle fois, cela dépend de la conception initiale de l'humour chez l'auteur.

Robert Escarpit note que l'humour est intrinsèquement lié avec l'esprit : pour faire de l'humour, il faut avoir de l'esprit. Bien que le fait « d'avoir de l'esprit » ne soit pas réellement plus aisé à définir que le concept d'humour, nous pouvons comprendre, en liant les deux, que derrière l'humour, se cachent de vraies considérations intellectuelles⁹⁴. Ce lien entre mot d'esprit et humour est également grandement développé par Freud dans *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*⁹⁵. C'est sans doute une des raisons pour laquelle l'humour peut avoir un rôle performatif de critique sociale, comme nous l'avons expliqué *supra* et qu'il est souvent dénié aux jeunes enfants, trop candides pour utiliser leur intelligence de cette manière, bien que cela ne fasse pas consensus, et que, comme nous venons de l'exposer, il a été démontré que des formes d'humour existaient bien dès le plus jeune âge⁹⁶. Ainsi, de ce rapprochement entre l'humour et le mot d'esprit, nous retiendrons que l'humour est, de manière générale, une remarque intelligente à propos de quelque chose.

⁹¹ BERGSON, *op. cit.*, p.56.

⁹² CHARAUDEAU, *op. cit.*, p.27.

⁹³ Théorie de FREUD expliquée dans PATTI, *op. cit.*, p.79-80.

⁹⁴ Escarpit, *op. cit.*, p.41.

⁹⁵ FREUD, *Les mots d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, *op. cit.*

⁹⁶ DEL RÉ Alessandra, DODANE Christelle et MORGENSTERN Aliyah, *op. cit.*

La tentation de définir l'humour par ses effets pourrait se faire ressentir. Jean-Marc Defays nous explique d'ailleurs que les effets du comique sont sa seule propriété distinctive, bien qu'il émette également certaines réserves : « Il est des formes d'humour (spirituel, grinçant) qui ne font pas rire et des rires qui ne doivent rien au comique (joie de vivre, chatouillement, hystérie, politesse, gêne...). Ensuite, pour rire du comique, les causes sont innombrables et ne produisent pas systématiquement les mêmes résultats⁹⁷. » Ainsi, si cela pouvait peut-être fonctionner avec le comique, définir l'humour par ses effets ne fonctionne pas, comme nous avons pu le lire chez Charaudeau : « D'abord, il faut éviter d'aborder [la question de l'humour] en prenant le rire comme garant du fait humoristique⁹⁸. » La même constatation s'observe chez Olbrechts-Tyteca qui explique que le rire est souvent pris comme critère dans les études sur le comique, mais que cela pose plusieurs questions et difficultés, et que ce critère n'est donc pas infaillible, bien au contraire⁹⁹. Nous voyons donc que ce n'est pas par cette approche qu'une définition de l'humour pourrait se dégager. De fait, il existe des rires sans humour et de l'humour sans rire. Mais, toujours dans une optique de définir l'humour par rapport à ses effets, la proposition de Charaudeau pourrait se révéler fonctionnelle. Ce dernier développe une liste d'effets possibles de l'acte humoristique, que nous avons exposée plus haut. Nous pourrions donc décider de considérer qu'un acte de langage est humoristique à partir du moment où il produit un des types de connivence présentés *supra*.

Un autre élément que nous retiendrons pour notre conception de l'humour, est qu'une des conditions pour qu'il y ait de l'humour, et ceci a été confirmé par plusieurs de nos auteurs, est qu'il est nécessaire que le sujet prenne des distances avec la réalité, avec le sérieux, avec ses émotions. Il n'est pas possible de rire d'une situation si cette dernière nous émeut fortement ou nous touche directement. Nous trouvons dans cette remarque peut-être l'un des seuls quasi-consensus sur l'humour. Par exemple, Escarpit, s'appuyant sur les propos de Jean Château, écrit : « Je ne puis rire de mon angoisse que si je m'en détache, si je suis capable, littéralement, de "m'en moquer"¹⁰⁰. » Defays abonde en ce sens et prouve cela en s'appuyant sur Freud, Bergson, Jankélévitch :

⁹⁷ DEFAYS, *op. cit.*, p.6.

⁹⁸ CHARAUDEAU, *op. cit.*, p.20.

⁹⁹ OLBRECHTS-TYTECA, *op. cit.*, pp.11-13.

¹⁰⁰ ESCARPIT, *op. cit.* p.85.

On s’amuse difficilement de ce qui nous touche ou de ce qui porte à conséquence, à moins de prendre suffisamment de recul pour que cela nous apparaisse tel un spectacle. La plupart des auteurs, Freud, Bergson, Jankélévitch..., quel que soit leur point de vue, sont d’accord sur le fait que nous avons besoin, pour pouvoir rire de quelque chose ou de quelqu’un, de nous montrer détachés, indifférents, insensibles, ne serait-ce qu’un bref instant¹⁰¹.

Cette composante de l’humour, ou du comique, ou du rire, selon les conceptions, pourrait être considérée comme l’un de ses traits définitoires auxquels il faudra être particulièrement attentif lors de nos observations et analyses.

Nous attirons aussi l’attention sur un autre paramètre qui, une nouvelle fois, et la chose est assez rare pour être mise en exergue, fait presque l’unanimité dans la littérature à propos de l’humour, est que l’humour s’inscrit toujours dans une relation entre, au minimum, deux locuteurs : l’un énonciateur de l’énoncé humoristique, et l’autre récepteur. Souvent un troisième élément est ajouté à ce duo : il s’agit de l’objet à propos duquel l’acte humoristique s’exerce, tout en gardant à l’esprit que cet objet peut tout autant être l’énonciateur ou le récepteur. Certains ont même précisé que le type de relation entretenue par les deux protagonistes était déterminant pour le bon fonctionnement de l’acte humoristique. C’est notamment le cas de Charaudeau qui dit ceci :

Le problème qui se pose [au locuteur] est celui de sa légitimité, de ce qui l’autorise à produire dans cette situation un acte humoristique. Car ne produit un acte humoristique qui veut, sans tenir compte de la nature de son interlocuteur, de la relation qui s’est instaurée entre eux, [...] ¹⁰².

Nous l’avons vu dans tous les travaux que nous avons abordés jusqu’ici, nous n’allons donc pas développer cet élément outre mesure, il s’agissait surtout ici de rappeler cet aspect fondamental.

Le dernier point sur lequel nous voulons nous attarder dans cette partie concerne l’intention de l’énonciateur. L’humour, comme nous l’avons vu, ne se remarque pas tant par les réactions obtenues que dans l’intention de l’auteur de l’énoncé, comme Escarpit¹⁰³ le note d’ailleurs, mais nous l’avons déjà soulevé. Seules les intentions de l’auteur sont en réalité révélatrices de l’aspect humoristique de l’énoncé, malheureusement, et c’est là

¹⁰¹ DEFAYS, *op. cit.*, p.65.

¹⁰² CHARAUDEAU, *op. cit.*, pp.22-24.

¹⁰³ ESCARPIT, *op. cit.*

tout le problème, elles sont inaccessibles pour autrui. Ces intentions sont sûrement encore moins formulables par de jeunes enfants, public qui nous intéresse dans ce contexte. Del Ré fait d'ailleurs de l'intention un des six paramètres déterminants permettant de trancher le caractère humoristique des interventions des enfants. L'intentionnalité est donc une des clés permettant de circonscrire l'humour, nous y serons particulièrement soucieuse lors de nos analyses.

Ce parcours nous a démontré que l'humour était multiple et étendu, que sa conception dépendait des subjectivités de chacun et qu'il était impossible d'en donner une définition resserrée, consensuelle et complète. Ainsi, sans forcer une définition qui ne serait qu'imparfaite, nous garderons en tête, pour notre analyse, certains traits de l'humour présentés ci-dessus. Dans un premier temps, c'est par rapport au contexte d'énonciation qu'il s'agira de le délimiter. Les contextes d'énonciation et les relations unissant les locuteurs sont déterminants pour pouvoir affirmer que l'énoncé est humoristique, ce sont donc des éléments auxquels nous serons particulièrement attentive. De plus, il semble que c'est surtout dans l'intentionnalité du locuteur que l'humour se concrétise, ainsi, les critères énoncés par Del Ré nous seront d'un grand secours. Les thématiques sur lesquelles peuvent porter les traits humoristiques étant infinies, ce n'est pas par ce biais que nous trouverons des indices nous permettant de catégoriser nos matériaux comme humoristiques, mais nous nous concentrerons sur certains procédés permettant à l'humour de s'actualiser. Ainsi, si nous sommes en présence de ces procédés, et que les critères d'intentionnalité, de relation entre les membres de l'énonciation et de contexte sont favorables, nous pourrons affirmer que l'énoncé est humoristique.

Deuxième partie : sélection de la tranche d'âge et récolte du matériau

1. Justification de la tranche d'âge sélectionnée

Dans cette partie du travail, nous nous attèlerons à la justification de la tranche d'âge que nous avons sélectionnée dans le cadre de cette étude, à savoir les enfants âgés de quatre à six ans. Si, dès le départ, nous savions que nous voulions mener notre recherche auprès d'un jeune public, nous ne savions pas comment délimiter la tranche d'âge. Ainsi, plusieurs arguments nous sont apparus, dont nous allons faire état, pour définir notre cible générationnelle.

1.1. Développement cognitif de l'enfant

En premier lieu, cette tranche d'âge nous a semblé particulièrement pertinente, dans la mesure où elle correspond à un moment spécifique du développement cognitif de l'enfant.

En effet, elle correspond, pour le psychologue Henri Wallon, un des premiers psychologues à avoir étudié le développement de l'enfant comme une succession de stades, au stade du personnalisme¹⁰⁴. La vision de ce psychologue a longtemps été considérée comme en opposition avec la pensée de Piaget, dont nous parlerons ci-après. En réalité, Wallon s'intéresse davantage au développement de la personnalité de l'enfant, là où Piaget s'inquiète du développement de son intelligence. Ce stade est composé, selon le modèle de Wallon, vers les quatre ans, de « l'âge de grâce¹⁰⁵ », lors duquel l'enfant essaie de séduire l'adulte, le psychologue parle alors de « narcissisme moteur¹⁰⁶ ». Vers cinq ans, l'enfant « s'attache à imiter l'adulte prestigieux dans ses rôles sociaux, en une attitude ambivalente d'admiration et de rivalité¹⁰⁷. » Nous observons donc là un moment spécifique dans le développement de l'enfant, lors duquel ce dernier entretient des liens

¹⁰⁴ MAURY Liliane, *Le développement de l'enfant*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2008 [1991].

¹⁰⁵ WALLON Henri, cité par MAURY Liliane, *op. cit.*, p.87.

¹⁰⁶ WALLON Henri, cité par JALLEY Émilie, « Actualité de la pensée d'Henri Wallon (1879-1962) », dans *La Pensée*, vol. 391, n°3, 2017, p.29. [En ligne].

¹⁰⁷ JALLEY, *op. cit.*, p.29.

particuliers avec l'adulte. Il nous semble opportun de retenir les éléments pointés par Wallon, afin de vérifier s'ils se marquent dans la manière qu'ont les enfants de cet âge de faire de l'humour.

Selon les stades du développement de l'enfant élaborés par Piaget, la tranche d'âge que nous étudions se situe dans le stade de la pensée préopératoire ; celle-ci s'étend de l'âge de deux ans à l'âge de, plus ou moins, sept ans. Ce stade débute, en réalité, avec l'acquisition de la parole par le jeune enfant¹⁰⁸, ce qui a de nombreuses implications dans sa vie. Dans un premier temps, elle permet une communication plus aisée : c'est le début de la socialisation. Les enfants développent alors des sentiments interindividuels tels que la sympathie ou l'antipathie. Piaget, tout comme Wallon, met en évidence le fait que, durant ce stade, l'enfant est particulièrement enclin à imiter. De fait, pour Piaget, ce stade est celui du développement de la pensée, et notamment de la pensée égocentrique : « la petite enfance fait intervenir la pensée, mais une pensée individuelle presque pure et avec très peu d'éléments collectifs¹⁰⁹. » Toujours à propos de ce stade, il est dit que les enfants trouvent toujours une réponse à tout, par intuition, mais sont incapables de justifier leurs réponses :

Ce qu'il est très intéressant de noter dans la pensée de l'enfant en dessous de 7 ans, c'est que le sujet juge toujours tout à son point de vue propre d'individu et éprouve une difficulté considérable à entrer dans le point de vue des autres. Il affirme tout le temps, mais est incapable de prouver ou motiver ses affirmations¹¹⁰.

Notons également que Piaget attribue aux enfants de cet âge des valeurs morales spontanées, telles que celles de l'obéissance. Jean Decety¹¹¹, d'un point de vue plus contemporain, estime que le sens moral existe déjà chez les très jeunes enfants, en tant que mécanisme intuitif, mais qu'il s'affine au fur et à mesure que les capacités cognitives de l'enfant augmentent. Ainsi, à partir de quatre ans, l'enfant est particulièrement conscient des situations d'iniquité et l'empathie cognitive s'amplifie.

¹⁰⁸ NIKLAS-SALMINEN Aïno, « Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget », dans *Création poétique chez l'enfant*, Presses Universitaires de Provence, Aix-en-Provence, 1997, pp.131-144. [En ligne].

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ DECETY Jean, « Les origines naturelles du sens moral chez le petit enfant », dans *Devenir*, vol. 31, n°3, 2019, pp.207-230. [En ligne].

De plus, la tranche d'âge que nous avons sélectionnée correspond, si nous nous intéressons au développement de la vie émotionnelle des enfants, à un moment où ils arrivent à reconnaître aisément les émotions tant négatives que positives¹¹². Il s'agit également de la période où « l'enfant apprend à exprimer des émotions conformes à des règles sociales qui imposent notamment l'exercice d'un certain contrôle sur la motricité faciale¹¹³. » Ainsi, nous nous inscrivons dans une tranche d'âge durant laquelle les émotions ne sont pas juste subies, mais commencent à être contrôlées. La quatrième année de l'enfant marque, en outre, le début de sa capacité à donner des explications causales pour ses propres réactions émotionnelles. Cela est intéressant à pointer dans la mesure où, nous l'avons vu, l'humour entretient des liens forts avec les émotions.

Bien que la psychologie ait beaucoup évolué et que quelques postulats de Wallon et Piaget soient maintenant dépassés, certains éléments font partie des bases mêmes de la recherche quant au développement cognitif des enfants et restent des références en la matière. Ainsi, ces considérations nous démontrent que la tranche d'âge que nous avons sélectionnée est particulièrement pertinente : elle s'inscrit dans une période charnière pour le développement cognitif de l'enfant, lors duquel il commence à socialiser, tout en restant très autocentré. Il est assez âgé pour s'inscrire dans des processus de socialisation, tenir un raisonnement de pensée qui s'écarte simplement du sensori-moteur, mais pas tout à fait assez âgé pour être réellement dans la camaraderie et le dépassement de cet égocentrisme. Il est, dès lors, intéressant de se demander si, dès cet âge, l'humour apparaît, et si oui, dans quel but. Il sera également utile de s'interroger quant à la manière dont les caractéristiques propres à cette tranche d'âge peuvent se démarquer dans la façon qu'ont les enfants de faire de l'humour.

1.2. Développement du langage de l'enfant

Un autre élément nous a poussée à nous intéresser aux enfants dès l'âge de quatre ans : c'est à partir de cet âge que, intuitivement, nous considérons que les enfants commencent à bien maîtriser le langage. Pour notre étude, il était primordial que les enfants avec lesquels nous allions travailler s'expriment avec des formes plus ou moins complexes.

¹¹² BRUN Philippe, « Introduction. La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions », dans *Enfance*, vol. 51, n°3, 2001, pp.221-225. [En ligne].

¹¹³ *Ibid.*, p.223.

Par conséquent, choisir des enfants plus jeunes ne nous aurait tout simplement pas permis de réaliser cette enquête sur les formes langagières que peut revêtir l'humour. Notons que la question du développement du langage chez l'enfant fait l'objet de différentes approches, dont il n'est pas question ici de faire état¹¹⁴, notre objectif étant simplement de montrer qu'à cette tranche d'âge correspond un développement langagier suffisant pour réaliser notre étude auprès de ce public.

Selon Piaget, le langage de l'enfant dans le stade de la pensée préopératoire est de deux types : il parle de langage égocentrique et de langage socialisé¹¹⁵. Le langage égocentrique se décompose selon les trois formes suivantes : la répétition où l'enfant parle par plaisir de parler, il n'est pas dans la communication ; le monologue où l'enfant se parle à lui-même à voix haute et le monologue à deux, où l'enfant ne se parle, toujours, qu'à lui-même, mais face à un public, dans le but d'attirer son attention. Le langage socialisé, quant à lui, peut prendre plusieurs formes, mais reste marqué par un certain égoïsme et une autocentration. Cette conception est, cependant, nuancée par Bredart et Rondal dans un article dans lequel ils réalisent une synthèse des études sur l'adaptation verbale de l'enfant face à son interlocuteur¹¹⁶. La conclusion est que, dès quatre ans, les enfants opèrent des modifications verbales dans leurs énoncés en fonction de certaines caractéristiques des locuteurs auxquels ils s'adressent.

Cette intuition d'une maîtrise du langage des enfants de cet âge, dont nous venons de faire mention, est confirmée par différents auteurs. En effet, l'âge de trois-quatre ans marque un réel tournant dans le développement du langage : c'est le moment où les enfants ont acquis les compétences de base de la communication et qu'ils vont pouvoir affiner leur maîtrise de la langue¹¹⁷. Michèle Kail confirme cela :

La plupart des enfants maîtrisent les structures de base de leur langue maternelle aux environs de 4 ans en même temps qu'ils réalisent des performances considérables dans d'autres domaines du développement cognitif et social qui semblent jouer un

¹¹⁴ Pour une vision globale de la question, voir SALAZAR ORVIG Anne, « Chapitre 1. Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage » dans KERN Sophie, dir. *Le développement du langage chez le jeune enfant*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2019, pp.13-51.

¹¹⁵ NIKLAS-SALMINEN Aïno, *op. cit.*

¹¹⁶ BREDART S. et RONDAL J.A., « L'adaptation verbale à l'interlocuteur chez l'enfant : une revue de quelques études récentes », dans *Enfance*, vol. 34, n°3, 1981, pp.195-206. [En ligne].

¹¹⁷ KERN, *op. cit.*, p.12.

rôle important dans l'émergence du langage lui-même. Il en résulte de ce prodigieux développement que l'enfant de 4 ans est un être extrêmement sophistiqué¹¹⁸.

Par exemple, avant trois ans, les enfants produisent surtout des protoformes¹¹⁹, qui évoluent, après cet âge, vers des formes adultes lorsqu'il s'agit d'exprimer la temporalité¹²⁰. Cependant, avant quatre ans, bien que les formes soient complexes et correctes, l'enfant n'en maîtrisera pas forcément le sens, alors que, à partir de quatre ans, le sens compris par l'adulte sera le même que celui entendu par l'enfant.

Un autre exemple démontrant que l'âge auquel nous nous intéressons représente un moment clé dans le développement du langage de l'enfant nous est apporté par Kail¹²¹ qui explique, que dans le cadre d'études sur les actes de langage, il a été conclu que c'est uniquement dans la quatrième année de l'enfant que ce dernier peut comprendre certaines nuances lors d'une demande telle que la demande de droit ou de faveur. De plus, ce n'est également qu'à partir de cet âge que l'enfant est capable de reformuler sa demande. Ainsi, c'est à partir de trois-quatre ans que l'enfant développe sa maîtrise pragmatique en se centrant « d'abord sur les paramètres de la situation de communication¹²² ».

Sans nous étendre plus que de raison sur cette question, nous pouvons entrepercevoir, avec ces quelques exemples, que la tranche d'âge que nous avons sélectionnée fonctionne particulièrement bien pour en étudier des énoncés linguistiques : éloignés des premiers balbutiements enfantins, les énoncés que nous avons récoltés possèdent une complexité suffisante pour fournir à l'analyse des matériaux fonctionnels. De plus, notre objectif étant de nous concentrer sur les formes dont les enfants s'emparent pour produire des énoncés humoristiques, il est intéressant de nous rendre compte que leur langage regorge déjà de nuances. Enfin, l'humour ne pouvant se détacher de sa situation communicationnelle, et donc de différents membres de l'énonciation, savoir que les

¹¹⁸ KAIL Michèle, *L'Acquisition du langage*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2020 [2012], p.6.

¹¹⁹ PARISSÉ Christophe, DE PONTONX Sophie, MORGENSTERN Aliyah, « L'émergence de la temporalité dans le langage de l'enfant », dans *Le Langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2017, pp.137-147. [En ligne].

¹²⁰ PARISSÉ Christophe, DE PONTONX Sophie, MORGENSTERN Aliyah, « Développement et stabilisation de l'expression de la temporalité », dans *Le Langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2017, pp.148-160. [En ligne].

¹²¹ KAIL, *op. cit.*, pp.70-75.

¹²² *Ibid.* p.75.

enfants, dès cet âge, sont susceptibles de prendre en considération leur interlocuteur lorsqu'ils parlent constitue un enjeu clé quant à l'étude de ce phénomène.

1.3. Enfants et humour

Nous l'avons vu dans notre état de l'art, la question de savoir à partir de quel âge les enfants sont susceptibles de produire des énoncés humoristiques fait débat, bien que les recherches plus actuelles concèdent déjà la production de formes embryonnaires d'énoncés humoristiques aux tout-petits¹²³. Sans répéter ce que nous avons déjà exposé, rappelons simplement ce que nous avons souligné auparavant dans le cadre de cette étude : nous nous mettons aux côtés de ceux qui considèrent que l'humour existe bel et bien chez les jeunes enfants, à l'instar d'Alessandra Del Ré¹²⁴ ou encore de Nicolas Go¹²⁵.

Cependant, un certain manque se fait ressentir dans la recherche quant à la question de l'humour chez les enfants de cet âge. Cela peut notamment s'expliquer par le fait que les chercheurs ne s'accordent pas lorsqu'il s'agit d'attribuer de l'humour aux enfants de cet âge. Ainsi, il nous a semblé particulièrement intéressant de sélectionner cette tranche d'âge en raison du manque de représentativité qui lui est octroyé dans la littérature scientifique. L'humour chez les enfants plus âgés ayant déjà été traité en profondeur, l'ouvrage de Bariaud¹²⁶ en étant le grand représentant, s'intéresser à une tranche d'âge presque oubliée constitue un défi particulièrement stimulant que nous voulions relever. Cet aspect a donc été déterminant au moment de la sélection de notre public.

2. Démarches entreprises

Une fois notre public cible déterminé, il nous fallait mettre au point une méthode pour récolter des données. Ainsi, nous exposerons ici les démarches que nous avons entreprises pour cela. Nous pouvons diviser ces démarches en deux phases distinctes que nous développerons ci-après. La première a consisté en quatre matinées d'observation

¹²³ CARRAUSSE, *op. cit.*

¹²⁴ DEL RÉ, DODANE, MORGENSTERN, *op. cit.*

¹²⁵ GO, *op. cit.*

¹²⁶ BARIAUD, *op. cit.*

préparatoire, et la deuxième en la mise en place de nos trois dispositifs. Ces deux phases ont pris place dans le même lieu, à savoir une école maternelle en zone rurale.

2.1. Sélection du lieu

Afin de mener à bien notre projet, nous avons eu besoin de sélectionner un lieu dans lequel nous allions pouvoir observer les pratiques langagières d'enfants se situant dans la tranche d'âge que nous avons désignée. L'école maternelle nous est alors apparue tout naturellement comme un endroit particulièrement propice pour mener notre étude. En effet, il s'agit d'un lieu fréquenté par presque tous les enfants, dans lequel ils évoluent quotidiennement, où ils développent et affinent leurs compétences linguistiques. L'école dans laquelle nous avons mené notre étude était d'autant plus pertinente que les enfants de deuxième et troisième maternelle sont regroupés, ce qui nous a été bien utile pour trouver des individus se situant dans notre tranche d'âge, cette dernière ne correspondant pas réellement à un niveau scolaire. Cependant, certaines dimensions inhérentes à ce milieu seront à prendre en considération avant d'entamer notre analyse. Ainsi nous pointerons deux paramètres sur lesquels nous devons porter notre vigilance.

2.1.1. L'école maternelle en général

À propos de l'école maternelle, Fabienne Montmasson-Michel explique qu'elle est, avec la famille, un des principaux lieux de socialisation langagière pour les enfants¹²⁷. Elle ajoute qu'une des missions centrales de l'école maternelle est de permettre aux enfants d'acquérir les compétences langagières socialement valorisées par la culture scolaire. Sans entrer dans les détails de sa recherche, nous retiendrons que l'école n'est pas un lieu neutre, que les pratiques encouragées à l'école relèvent également de choix politiques et sociaux. Cependant, l'école reste, malgré tout, un endroit où les enfants exercent leurs pratiques langagières, ce que nous cherchons à explorer. Un autre de ses constats démontre que, chez les jeunes enfants étudiés, deux langages coexistent : le langage entre pairs, et le langage légitime, scolaire, qui s'accomplit face aux adultes, figures d'autorités à l'école. Cette « socialisation langagière paradoxale¹²⁸ » est un aspect

¹²⁷ MONTMASSON-MICHEL Fabienne, « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle », dans *Langage et société*, vol. 156, n°2, 2016, pp.57-76. [En ligne].

¹²⁸ *Ibid.*

auquel nous devons être attentive : la langue des enfants à l'école n'est pas unique et homogène, mais est dédoublée par les deux aspects de socialisation auxquels les enfants sont confrontés dans ce milieu.

Un autre élément à propos duquel nous devons être vigilante est soulevé par Séverine Behra, Rita Carol et Dominique Macaire¹²⁹. Elles énoncent le fait que l'école maternelle regroupe des individus d'origines socioculturelles hétérogènes. La maîtrise du langage est donc tout autant variable d'un enfant à l'autre, et cela occasionne certaines conséquences :

Certains enfants sont plus initiés que d'autres aux normes de la langue à l'école. Tous n'ont pas les mêmes pratiques. Parmi eux, les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison vont devoir appréhender et construire une connaissance de la langue de l'école en même temps qu'ils vont développer des usages dans les autres sphères sociales qu'ils côtoient. La compétence langagière de l'enfant conditionne sa participation aux processus de communication et d'apprentissage¹³⁰.

Ainsi, nous devons garder en tête l'idée que la compétence langagière est variable d'un enfant à l'autre, mais surtout qu'en fonction de sa compétence, l'enfant ne s'engagera pas de la même manière dans les tâches, activités et autres conversations. Les enfants avec lesquels nous travaillerons ne pourront pas être considérés comme faisant partie d'un ensemble plus ou moins homogène, arrivés au même stade de développement linguistique, sous prétexte qu'ils fréquenteraient la même classe, d'autant plus que la classe en question regroupe deux années scolaires.

2.1.2. L'école maternelle sélectionnée

En ce qui concerne plus précisément l'école dans laquelle nous avons mené notre enquête, il s'agit d'une école communale située dans le centre de la commune de Sprimont, en grande banlieue liégeoise. Le public qu'elle y accueille est diversifié, tout en restant majoritairement issu de la classe moyenne. En réalité, les enfants y étant inscrits habitent, dans la plupart des cas, dans un rayon relativement proche de l'école. Sur le site de la commune, elle est décrite de la sorte : « Notre petite école à caractère familial est

¹²⁹ BEHRA Séverine, CAROL Rita, MACAIRE Dominique, « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle "davantage inclusive" », dans *Le français aujourd'hui*, vol. 195, n°4, 2016, pp.47-62. [En ligne].

¹³⁰ *Ibid.* p.47.

une école en plein développement. Elle accueille un public mixte, hétérogène et multiculturel¹³¹. » L'école compte environ cent-trois élèves, allant du préscolaire à la sixième primaire, ce qui en fait, effectivement, une petite école de quartier.

Au niveau de l'organisation des classes en primaire, les niveaux scolaires sont regroupés par deux années. Ainsi, les premières et les deuxièmes années primaires sont dans la même classe, et il en va de même pour les troisièmes et quatrièmes, ainsi que les cinquièmes et sixièmes. En maternelle, niveau nous intéressant le plus, quarante-six élèves sont inscrits. L'organisation varie en fonction des jours : à certains moments de la semaine, les deux institutrices s'occupent et gèrent le groupe d'enfants dans son entièreté, tous les âges sont alors mélangés. En ce qui concerne l'autre moitié du temps, une troisième institutrice prend en charge le groupe des enfants du préscolaire et de première maternelle. Notons que nous avons fait en sorte, lors de nos observations et de la mise en pratique de nos dispositifs, de nous rendre dans l'école lorsque le groupe était divisé en deux. En effet, notre tranche d'âge étant définie, il nous semblait plus efficace de nous concentrer sur les pratiques que nous voulions cibler lorsque seulement les enfants se situant dans la tranche d'âge adéquate étaient présents.

2.2. Première phase d'observation

Le premier temps de notre récolte de données a été consacré à plusieurs prises de contact avec le terrain et les enfants de la classe et poursuivait plusieurs objectifs. Au départ, il s'agissait pour les enfants de s'habituer à notre présence et d'apprendre à nous connaître. De fait, sachant qu'un de nos buts était de récolter les usages les plus naturels possibles, il était nécessaire que les enfants soient familiarisés à notre présence, ressentent une certaine proximité à notre égard et ne nous considèrent pas comme une intruse à leur milieu, qui serait là uniquement pour les évaluer. Ainsi, après nous être présentée, nous avons passé quatre matinées avec eux, lors desquelles nous avons pu constater une évolution dans notre relation. Au départ méfiants, ils se sont très vite habitués à notre présence, allant même jusqu'à même la solliciter : certains enfants cherchaient

¹³¹ « École communale du Hornay », sur *Sprimont – La Commune*. [En ligne].

constamment à attirer notre attention, nous interpellaient, se disputaient, par exemple, pour s'asseoir à nos côtés.

Cette première phase a donc été particulièrement bénéfique pour l'instauration d'une relation favorable pour la suite de notre travail. Nous avons cependant pu observer que quelques enfants n'étaient pas particulièrement réactifs à notre présence : plus effacés, certains ne sont jamais entrés en contact avec nous. Néanmoins, cette première phase nous a notamment permis d'en apprendre plus sur les comportements des enfants : certains n'ont pas produit un seul énoncé humoristique en notre présence, alors que d'autres en abusaient, jusqu'à répéter plusieurs fois la même formule. Nous avons donc sélectionné les enfants pour les dispositifs suivants en fonction des profils que nous avons identifiés, avec l'intention de conserver une certaine hétérogénéité parmi ceux-ci. Ce premier temps nous a permis de cerner le public et les personnalités des enfants auxquels nous avons affaire.

La deuxième visée de cette phase était de s'accoutumer aux routines et aux habitudes des membres de la classe. Il va de soi que chaque classe possède son propre mode de fonctionnement et que ce dernier peut influencer les pratiques langagières des élèves. Il était, par exemple, important pour nous de ressentir le climat de classe afin de déterminer si celui-ci pouvait être défavorable à la production d'énoncés humoristiques de la part des élèves. Nicolas Go, nous l'avons dit, a insisté sur l'importance du contexte dans lequel s'inscrivent les enfants pour que ces derniers se sentent libres de produire les énoncés que nous étudions¹³². Le fait d'être informée sur les routines de la classe permet également de sélectionner de manière optimale, par la suite, les moments pertinents pour l'observation d'énoncés humoristiques, ou au contraire, les moments les contraignant, voire les empêchant.

La matinée prototypique se déroule donc, dans cette classe, comme suit : les enfants arrivent entre huit heures trente et neuf heures, durant cette demi-heure, les activités sont libres, ils peuvent dessiner, jouer à des jeux de société, à des jeux de construction, *etc.* Ces moments ont spécifiquement attiré notre attention : c'est durant cet intervalle que les conversations naturelles prenaient le plus souvent place, et avec elles, la production

¹³² GO, *op. cit.*

d'énoncés comiques et humoristiques. Ensuite, les institutrices invitent les enfants à se rassembler en cercle pour se souhaiter la bonne journée, prendre les présences, préparer le calendrier, *etc.* Ce temps-là est généralement assez calme, les enfants écoutent et ne s'expriment que peu : s'ils discutent, ce ne sont que des petites bribes de conversations deux par deux. Par après, ils sont divisés en plusieurs sous-groupes dans chacun desquels ils réalisent différents travaux et activités. La plupart du temps, lorsqu'ils sont en activité, ils sont concentrés et ne sont pas très loquaces, surtout lorsque ces activités nécessitent un engagement cognitif important. Lorsqu'ils maîtrisent mieux ce qui leur est demandé, ils se laissent plus aisément aller à la plaisanterie et aux courtes conversations. L'heure de la collation arrive ensuite : les enfants mangent dans la classe autour de petites tables. Durant la collation, les conversations vont bon train, tout en ne devant pas dépasser un certain niveau sonore. Après cela, le besoin d'aller se dépenser se fait ressentir et les enfants ont droit à leur récréation. Un moment intéressant que nous avons repéré est le passage de la classe, surveillée par les institutrices, à l'extérieur, symbolisé par un petit temps d'attente dans le couloir, où chacun s'habille, ou tente de s'habiller, pour sortir. À ce moment, les enfants ne sont pas vraiment surveillés, ils sont entre eux, avec leur excitation à l'idée de sortir, et les conversations sont prolifiques. Nous avons d'ailleurs pu repérer, à plusieurs reprises, des traits d'humours lors de ce fameux moment de transition. Après la récréation, les enfants retournent participer à des activités en sous-groupes, avant de s'installer pour dîner. Le dîner se déroule à peu près de la même manière que la collation.

Notre troisième objectif, et sans doute le plus important, était de commencer à percevoir, à appréhender, les formes d'humour susceptibles d'être produites par les enfants, ainsi que les fonctions que ces formes remplissent. Cette étape était donc indispensable pour la suite de notre travail, car c'est à partir de la synthèse que nous avons tirée de cette première phase, que nous avons pu proposer les trois dispositifs d'observation plus spécifiques qui seront présentés ci-dessous. Ainsi, la démarche que nous avons poursuivie consistait à s'intégrer aux différentes activités ponctuant le quotidien des élèves et à entrer en interaction avec eux lorsque nous étions sollicitée. Notons que les données récoltées lors de cette première phase d'observation n'ont pas fait l'objet d'un enregistrement, nous les avons simplement recensées par une prise de notes manuelle.

Un point intéressant à soulever est que nous avons été contrainte de revoir certaines de nos positions initiales. En effet, nous espérions récolter des données issues des interactions entre les enfants, et non pas des interactions entre les enfants et nous, mais très vite nous nous sommes rendu à l'évidence : notre présence est un paramètre à part entière, il faut donc le prendre en considération. Il s'est même avéré qu'examiner les interactions entre les enfants et nous était révélateur de certaines fonctions sociales de l'humour chez les enfants, que nous avons donc déjà pu entrepercevoir lors de cette première phase, et dont nous ferons état plus tard.

Nous avons donc, durant ces quatre matinées d'observation, repéré certains procédés spécialement exploités par les enfants pour faire de l'humour. Ces procédés, au départ observés vierge de tout outillage théorique, peuvent être mis en lien avec des procédés mis en avant par les différents auteurs que nous avons abordés dans la partie précédente de ce travail. Parmi ceux-ci, nous notons la répétition (il s'agit pour les enfants de répéter plusieurs fois un geste, un mot, un bruit, une phrase qui ont, par exemple, permis d'obtenir le rire de leur interlocuteur), la réutilisation (à savoir la reprise de gestes, de phrases, de comportements effectués par un autre), le faire-semblant (par exemple les procédés de disparition, accompagnés d'énoncés linguistiques prototypiques pour ce genre de jeu, sont fréquents), les termes tabous et les actions transgressives (par actions transgressives nous entendons les actions relevant de la désobéissance et par termes tabous, les termes souvent interdits, relevant souvent du registre scatologique), les blagues et histoires drôles (ces histoires sont souvent des anecdotes vécues par les enfants qu'ils prennent plaisir à raconter, les considérant comme marrantes) et l'ironie. La suite de nos démarches poursuivra le dessein de saisir, de manière fine et précise, la manière dont certains de ces procédés s'actualisent objectivement.

Comme nous l'avons mentionné, cette première phase nous a donné l'opportunité d'appréhender certaines fonctions sociales de l'humour, non pas de manière rigoureuse, certes, mais avec assez d'éléments marquants pour faire le lien avec certaines fonctions sociales de l'humour que nous avons dégagées précédemment. Ainsi, il nous a semblé percevoir, et ce à de nombreuses reprises, chez ces enfants, que l'humour pouvait autant servir à entrer en connivence, que ce soit entre pairs, ou avec nous-même, qu'à rejeter un condisciple d'une activité, d'un jeu, d'une discussion. L'humour semble déjà servir de

marqueur d'inclusion ou d'exclusion sociale chez les enfants. Cet aspect social de l'humour avait notamment été pointé par Bergson¹³³ et Balland¹³⁴. En effet, parfois l'humour, ou le rire, sont déployés comme une sanction face à un comportement inadapté, ou inattendu, fonction sociale de l'humour qui nous est apparue à l'une ou l'autre reprise. Enfin, la dernière fonction que nous avons observée lors de cette phase préliminaire est que l'humour est, pour les enfants, un moyen de se mettre en avant, se faire remarquer. Dans une moindre mesure, l'humour et le comique sont apparus comme des moyens de gérer, il nous semble, certaines situations où les enfants pouvaient être légèrement en colère, frustrés, ou agacés. Cette question de mise à distance de sentiments plus ou moins désagréables avait été soulevée par Freud¹³⁵. Ces différentes fonctions seront donc investiguées dans la suite de notre travail, grâce aux trois dispositifs que nous avons préparés à partir de ces premières observations.

Précisons également que nous avons tenu un carnet dans lequel nous prenions note de tous les éléments marquants au fur et à mesure qu'ils se présentaient et de la manière la plus fidèle possible. Ainsi, divers éléments que nous estimons particulièrement pertinents pour illustrer certaines des catégories dans notre analyse seront repris directement de cette phase d'observation préliminaire. En effet, si les dispositifs que nous présentons ci-après nous ont permis de découvrir de nombreuses pratiques et d'obtenir un échantillon de matériaux riche et varié, nous pensons qu'il est également intéressant de mobiliser certains éléments de ce recueil de notes.

2.3. Premier dispositif

Le premier dispositif que nous avons conçu avait pour objectif d'envisager la question de l'humour chez les enfants par le prisme de leur propre point de vue sur l'humour, et plus largement, sur le comique. Nous voulions nous saisir des conceptions des enfants sur la question que nous traitions, afin de pouvoir, par la suite, établir des liens entre les données récoltées dans cette phase et la manière dont les enfants réalisent, de manière effective, de l'humour.

¹³³ BERGSON, *op. cit.*

¹³⁴ BALLAND, *op. cit.*

¹³⁵ FREUD, *op. cit.*

Ainsi, nous avons choisi de rencontrer de manière individuelle douze enfants dont les profils étaient variés, profils que nous avons pu définir grâce à notre première phase d'observation. L'entretien individuel a pris la forme d'un entretien semi-dirigé, subdivisé en deux phases distinctes. La première phase était dédiée à quelques questions simples en lien avec notre sujet. Ainsi, nous avons demandé aux enfants ce qui, dans leur vie quotidienne, les faisait rire, s'ils faisaient souvent rire les autres et comment ils s'y prenaient, s'ils estimaient que l'école est un lieu dans lequel on peut rire et quels mots ils choisiraient s'ils devaient nous faire rire. Les questions ont été réfléchies de manière à ne pas être trop ouvertes, pour que les enfants ne soient pas complètement perdus face au panel de réponses possibles, mais assez générales pour que chacun puisse apporter les éléments de réponses qu'ils souhaitaient. Précisons d'emblée qu'étant donné leur jeune âge, les enfants étaient parfois surpris des questions posées et ne voyaient pas comment y répondre. Afin de ne pas laisser s'installer un sentiment de gêne, nous faisons toujours en sorte de reformuler la question pour qu'ils s'en saisissent. Ces entretiens ont tous fait l'objet d'un enregistrement audio et ont duré entre cinq et neuf minutes.

La deuxième phase consistait à présenter dix images¹³⁶ aux enfants et leur demander s'ils les trouvaient drôles, ou non, et pour quelles raisons. Les dix images que nous avons sélectionnées étaient de différents types et faisaient appel à différents procédés comiques, lorsqu'elles en comprenaient. Ainsi, sur plusieurs illustrations figuraient des animaux, sur d'autres des personnages humains, d'âge et de sexe différents, ou encore des objets. Le but était de savoir si l'élément représenté était un paramètre décisif quant aux réactions que les images pouvaient susciter. Certaines ne contenaient pas de procédé comique, mais montraient des émotions positives, d'autres des émotions négatives, car nous voulions voir si ce facteur influait sur la réception des images chez les enfants. Enfin, une image représentait des personnages d'un dessin animé bien connu et généralement apprécié par les enfants de cet âge : il nous semblait intéressant de savoir si le fait de faire référence à un élément connu par les enfants exerçait une quelconque influence.

Notons que ce dispositif s'inspire de celui proposé par Françoise Bariaud¹³⁷, dont nous avons déjà fait mention. Cette dernière propose à des enfants de sept à neuf ans des dessins

¹³⁶ Ces images sont consultables en annexe (Annexe 1).

¹³⁷ BARIAUD, *op. cit.*

humoristiques dans le but d'étudier leur réaction à ces stimuli visuels. Pour étudier leur réaction, elle prend en compte deux composantes : leur réaction physiologique à ces dessins (rires et sourires) et la justification qu'ils en donnent. Ici, si notre dispositif se rapproche donc, à moindre mesure, du dispositif de Bariaud, ce ne sont pas tant les réactions aux images qui nous intéressent, mais les justifications que les enfants leur attribuent lorsqu'ils décident de les classer comme des images drôles, par rapport aux images qu'ils ne considèrent pas drôles. En effet, notre objectif étant, dans ce cas, de comprendre comment les enfants définissent l'humour, l'accent sera mis, lors de l'analyse des données récoltées sur les explications données par les enfants lorsque ceux-ci décident du caractère comique d'une image.

Enfin, soulignons d'ores et déjà un point problématique dans notre dispositif. Nous avons défini que l'humour et le comique, bien qu'intrinsèquement liés, étaient loin d'être synonymes. Pourtant, les questions que nous posions aux enfants portaient sur le caractère comique des images, et non sur leur caractère humoristique. Leurs justifications, par la force des choses, portaient également sur l'aspect comique des images. Cela justifie, une nouvelle fois, l'approche très générale que nous avons décidé de conserver quant à la définition de l'humour dans le point dédié à cette question. Les deux réalités étant très proches, il est très ardu de les différencier et de les traiter séparément auprès d'un public aussi jeune.

2.4. Deuxième dispositif

L'objectif principal poursuivi avec notre deuxième dispositif était de découvrir si les enfants produisent spontanément de l'humour dans le cadre d'une interaction avec nous. Si de l'humour est produit, notre intention était de discerner les formes linguistiques mobilisées par les enfants et de déceler les procédés sur lesquels l'humour repose. La question des fonctions de l'humour peut intervenir dans ce dispositif, mais n'est pas l'élément principal sur lequel nous voulions nous attarder, le troisième dispositif étant plus adapté pour appréhender ce point.

Nous avons donc rencontré individuellement les douze enfants que nous avons déjà interviewés lors de la première phase. Chaque enfant a reçu une feuille vierge et des marqueurs colorés : nous leur avons demandé de dessiner, s'ils acceptaient, ce qu'ils

souhaitaient. Pendant qu'ils dessinaient, nous discutons avec eux d'une manière la plus naturelle possible : soit l'enfant nous expliquait son dessin, créait une histoire à partir de celui-ci, ou encore faisait dévier le sujet de la conversation. Chaque entrevue a, tout comme pour le premier dispositif, fait l'objet d'un enregistrement audio. Nous avons repris les dessins que les enfants ont bien voulu nous offrir et avons photographié ceux qu'ils souhaitaient reprendre. Nous avons décidé de demander aux enfants de dessiner pour que le dessin serve de prétexte à la conversation. De plus, il est propice à la demande d'explication et donne une grande ouverture pour la discussion. Il s'agit également d'une tâche ne demandant pas une concentration démesurée, elle laisse donc une place à la production d'humour. Pour finir, avec le dessin, les enfants peuvent laisser libre cours à leur imagination, ils n'ont aucune contrainte et peuvent injecter tous les éléments désirés dans leur création.

Comme nous le savons, il n'est pas toujours aisé de définir si de l'humour est réellement produit par l'enfant. Ainsi, afin de statuer sur le caractère humoristique des propos tenus par les enfants lors de ces discussions, nous avons décidé de nous appuyer sur les six critères définis par Alessandra Del Ré et consœurs¹³⁸, dont nous avons déjà fait mention. Nous avons transformé ces critères en une grille à remplir pour chacun des entretiens, avec une échelle allant du maximum (un) au minimum (quatre), afin d'obtenir une vision la plus nuancée et la plus précise possible synthétisant les interactions que nous avons entretenues. Cette grille a donc pour mission de nous donner un aperçu de la situation de communication et, en fonction des indicateurs, d'objectiver le caractère humoristique des énoncés émis. Voici la grille que nous avons obtenue¹³⁹ :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur					Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important					Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité					Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité					Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe					Pas d'attention conjointe
Intention de divertir					Pas d'intention de divertir

¹³⁸ DEL RÉ, DODANE et MORGENSTERN, *op. cit.*

¹³⁹ Un exemplaire de la grille complétée pour chacun des enfants est disponible en annexe (Annexe 2).

2.5. Troisième dispositif

Pour finir, nous avons décidé, pour notre troisième dispositif, de nous rapprocher de la manière dont nous fonctionnions pour la phase d'observation préliminaire. Il nous est apparu qu'il s'agissait du meilleur moyen pour récolter des données quant aux fonctions de l'humour chez les enfants, et aux productions d'humour entre enfants, car comme nous avons pu le constater, nos deux premiers dispositifs ne prenaient en considération qu'une relation dialogique entre deux interlocuteurs. La différence avec nos observations initiales est que, pour cette phase, nous avons réalisé une liste de divers éléments que nous étions susceptible de rencontrer, grâce à ce que nous avons remarqué pendant les phases d'observation. Certains éléments ont été cités dans la partie explicitant la phase d'observation préliminaire. Cette liste nous a permis de déterminer, de manière plus tangible, les différentes fonctions remplies par l'humour et les formes qu'il emprunte, ainsi que la posture de l'énonciateur et ses réactions face aux réponses des interlocuteurs à ses énoncés.

Ainsi, nous avons choisi de nous intégrer dans des activités de loisir créatif et d'enregistrer les conversations qui prenaient lieu de manière naturelle. Comme pour le dispositif précédent, nous avons opté pour des activités de loisir créatif, car ce sont des activités qui permettent, étant donné leur nature, une certaine ouverture à la discussion. Les enfants étant répartis en diverses activités, nous avons choisi de rester une quinzaine de minutes au sein de trois ateliers différents. Nous n'avons malheureusement pas eu l'occasion de retrouver tous les enfants avec lesquels nous nous étions entretenus lors de cette phase, même si nous avons fait en sorte de choisir des groupes dans lesquels ils étaient les plus nombreux. Nous avons donc enregistré les discussions qui ont eu lieu au sein de ces petits groupes.

2.6. Traitement des enregistrements

Comme nous l'avons expliqué, les trois dispositifs spécifiques que nous avons testés ont fait l'objet d'enregistrements audio. Ainsi, pour le premier dispositif, nous avons obtenu douze enregistrements, à raison d'un enregistrement par enfant interrogé, dont la durée moyenne est de sept minutes. Le deuxième dispositif a produit, de la même façon,

douze enregistrements, allant de cinq minutes à vingt-trois minutes. Enfin, trois enregistrements d'une quinzaine de minutes ont été récoltés avec le troisième dispositif.

Ces enregistrements ont tous été écoutés et synthétisés. En effet, nous avons, lors de nos sessions d'écoute, classé les différents faits humoristiques reconnus dans les catégories utilisées pour l'analyse ci-après. En plus de ces synthèses, certains passages, particulièrement intéressants pour notre analyse, ont fait l'objet d'une transcription. Ces transcriptions sont distillées tout au long de notre analyse, en fonction des besoins de celle-ci. Nous avons, en effet, décidé, dans une optique d'efficacité, de ne pas retranscrire tous les enregistrements, mais de nous concentrer sur certains moments ponctuels particulièrement éclairants pour notre analyse.

Troisième partie : analyse des énoncés

1. Introduction

Les étapes préalables à notre analyse ayant été mises en place, nous nous proposons de nous concentrer, à présent, sur l'analyse des données récoltées lors de la mise en pratique des trois dispositifs présentés ci-dessus, ainsi que lors de l'étape d'observation préparatoire. Nous avons fait le choix de diviser notre commentaire en trois points principaux. Lors de la première partie, nous analyserons différents procédés humoristiques auxquels les enfants ont eu recours et que nous avons pu déceler. La deuxième partie concernera les fonctions entretenues par l'humour chez notre public cible. Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'étude du discours qu'ont les enfants eux-mêmes sur l'humour et les possibles liens entretenus entre leurs représentations et leurs pratiques langagières.

Le schéma d'analyse que nous proposons sera sensiblement identique pour chacun des faits humoristiques traités¹⁴⁰ : il s'agit de la démarche recommandée par Patrick Charaudeau¹⁴¹ pour analyser les énoncés humoristiques que nous avons exposée dans notre partie théorique. Ainsi, nous décrirons, dans un premier temps, la situation d'énonciation dans laquelle prend place l'énoncé. Nous aborderons également la thématique de cet énoncé, ainsi que les procédés langagiers employés pour le réaliser. Enfin, nous aborderons les différents effets que ces énoncés ont provoqués sur l'auditoire. Nous tenons tout de même à ajouter un élément à cette liste, non présent dans la proposition initiale de Charaudeau, qui consiste à présenter les réactions de l'énonciateur, lorsque cela est intéressant et pertinent.

En plus du cadre global que nous venons de dresser, nous serons particulièrement attentive à d'autres éléments, pouvant être révélateurs à différents niveaux, que nous avons pu faire surgir grâce à certaines considérations présentes dans les parties antérieures de notre travail. Parmi ceux-ci, notons la relation entre l'énonciateur et le(s) récepteur(s),

¹⁴⁰ Rappelons que nous avons, au préalable, trié les différents énoncés que nous avons récoltés grâce à la grille présentée précédemment. Ainsi, les énoncés présents dans cette analyse ont tous été jugés comme remplissant suffisamment de critères pour être considérés comme des énoncés humoristiques.

¹⁴¹ CHARAUDEAU, *op. cit.*

déterminante lorsqu'il est question d'humour, nous l'avons vu, que ce soit au niveau des réactions du destinataire ou de la manière dont les pratiques langagières sont modelées en fonction de ce même destinataire, ainsi que la manière dont le destinataire est considéré, est-il complice de l'acte humoristique, ou victime ? ; les potentiels signaux, verbaux et paraverbaux, émis par l'énonciateur pour indiquer qu'il est en train, ou qu'il va, faire de l'humour ; les potentiels sentiments et émotions liés à ces actes humoristiques et le lien entre ces actes et le sens moral, l'obéissance des enfants. Nous tenterons également de dégager si les énoncés humoristiques des enfants reposent sur l'apparition d'une incongruité et/ou sur un décalage entre une attente de la part du récepteur et de la réalité, comme cela a été suggéré à plusieurs reprises. Enfin, nous verrons si les énoncés humoristiques s'inscrivent dans les interactions prototypiques définies par Defays¹⁴², à savoir : le cas d'une peur surmontée, l'autocongratulation liée à une performance, la transgression de certaines normes et règles ou encore la maîtrise d'un univers familial.

2. Procédés humoristiques employés par les enfants

Cette première partie analytique se décompose en plusieurs sous-parties. En effet, nous avons décidé de traiter distinctement les différents procédés humoristiques employés par les enfants afin de les considérer chacun dans leurs spécificités. Ainsi, parmi les différents procédés que nous avons dégagés et dont nous avons déjà fait mention, nous avons choisi de sélectionner les plus productifs et représentatifs. Il s'agit alors des catégories suivantes : la répétition, la réutilisation et l'imitation, le faire-semblant, les blagues et devinettes, les explications et anecdotes, l'emploi de termes tabous et les usages transgressifs, et pour finir, l'ironie. Rappelons qu'il s'agit de catégories ayant été soulignées par divers auteurs en tant que formes possibles de l'humour, et plus particulièrement de l'humour enfantin.

Précisons également qu'en raison de la place impartie pour la réalisation de ce travail, il n'était pas envisageable de traiter chacun des énoncés témoignant des catégories annoncées. Ainsi, parmi nos données récoltées, nous avons opéré une sélection de

¹⁴² DEFAYS, *op. cit.* p.19.

manière à rendre compte des exemples les plus représentatifs, ou permettant d'apporter certains contrastes et nuances.

2.1. La répétition

La répétition est un procédé humoristique bien connu, prenons-en pour preuve la catégorie du comique de répétition en littérature, dont nous avons déjà fait mention à différentes reprises dans le cadre de ce travail. Il s'agit donc ici de s'intéresser aux énoncés que les enfants ont répétés à plusieurs reprises, dans un but humoristique et d'en analyser les formes et actualisations, car en réalité, la répétition peut revêtir différentes formes, qui toutes provoquent également des résultats variés. Notons que les auteurs que nous avons étudiés expliquent que bien souvent la répétition est réalisée, chez les enfants, en vue d'obtenir, à nouveau, des rires déjà obtenus lors de la première énonciation. Séverine et Marie Carrausse disent notamment ceci : « L'enfant répète des actes pour solliciter de nouveau le rire d'un tiers qu'il cherche¹⁴³. » Nous allons donc nous interroger sur le contexte favorisant cette pratique, en plus d'étudier les formes de ces répétitions, comme nous l'avons dit.

Le premier cas de répétition que nous souhaitons aborder a été réalisé par Émile¹⁴⁴ (cinq ans). Il se distingue des autres actualisations de ce procédé, dont nous parlerons ci-après, dans la mesure où il représente la répétition du refrain de la chanson paillarde *Quand il pète il trouve son slip* de Cartman : alors que les enfants prenaient leur collation assis autour de la table et que les conversations allaient bon train, Émile s'est levé et s'est mis à chanter le refrain de ladite chanson tout en sautillant et en frappant dans ses mains. Devant le caractère inattendu de ce geste, la tablée, composée de six enfants, s'est mise à rire. Notons que le caractère subversif de la chanson a également participé à l'obtention des rires, mais il s'agit d'un aspect que nous traiterons plus loin. Ici, par la situation d'énonciation décrite, nous pouvons voir que l'énoncé n'était pas destiné à un destinataire en particulier, mais à l'ensemble des enfants présents à ce moment-là. Enorgueilli par les réactions de ses camarades, il s'est alors empressé de répéter le même scénario, à plusieurs reprises. En effet, l'enfant espérait, par la répétition, faire perdurer l'effet

¹⁴³ CARRAUSSE, *op. cit.*, p.46.

¹⁴⁴ Notons que tous les prénoms ont été modifiés afin de respecter l'anonymat des enfants.

comique de sa prise de parole. Remarquant que ses redites n'avaient pas le même effet sur son auditoire, Émile, après plusieurs essais en augmentant le ton de sa voix et l'intensité de ses gestes, a abandonné son projet comique. Dans cette situation, l'aspect comique repose essentiellement sur le surgissement de l'incongru dans un espace où ce genre de pratiques n'est pas habituel, mais comme il n'est pas forcément possible de répéter l'incongru, la répétition de la chanson ne pouvait pas produire les effets escomptés. Cependant, nous nous apercevons que l'enfant n'a pas saisi cela et espérait, en répétant le même schéma, obtenir les mêmes réactions, ce qui fut un échec.

Pour notre deuxième situation, abordons un cas de répétition que nous avons observé dans le cadre d'une interaction entre deux enfants. Comme pour l'exemple précédent, notre situation se déroule pendant le moment de la collation. Deux enfants, Arthur et Lucas, discutent. Arthur (six ans) dispose devant lui deux biscuits et dit à Lucas « Hé, Lucas, il me reste deux biscuits », avant de les prendre et de les cacher sous la table. Arthur remarque que cela amuse Lucas, et décide donc de replacer les biscuits en disant « Regarde, ils sont revenus. » Ensuite, il en réenlève un et dit « Voilà, il me reste qu'un biscuit. » Ce petit jeu se poursuit à plusieurs reprises, environ six fois, avec des variations dans le nombre de biscuits enlevés et remis. À chacune des interventions d'Arthur sur les biscuits, Lucas sourit. Nous voyons ici qu'il s'agit en réalité d'une répétition du procédé de faire-semblant, Arthur faisant semblant que ses biscuits disparaissaient. Nous parlerons plus tard de ce procédé, ce qui nous intéresse précisément dans ce contexte étant la répétition. Ici, contrairement à l'exemple précédent, la répétition provoque, systématiquement, le sourire du destinataire. Cela peut sûrement expliquer le fait que le jeune garçon ait répété son action à autant de reprises. Nous constatons d'ailleurs qu'il ne s'adresse pas à tous les enfants présents autour de la table, mais uniquement à son camarade, avec qui il entretient une relation assez proche. Bien que les formules employées pour faire part de son tour de passe-passe varient d'une fois à l'autre, le schéma reste le même : Arthur exhorte Lucas à porter son attention sur ce qu'il va montrer, avant d'indiquer combien de biscuit il reste face à lui. Notons par ailleurs que nous pouvons considérer ces exhortations (« Hé Lucas », « Regarde », « Voilà ») comme des signaux verbaux annonçant le fait qu'il va faire de l'humour. Ainsi, des marqueurs phatiques variés viennent ponctuer un jeu répétitif en lui-même, mais dont les réalisations verbales concrètes varient légèrement.

Après avoir constaté que les deux exemples précédents reposaient sur la répétition d'autres procédés humoristiques, nous avons cherché, dans nos matériaux, des situations où l'effet humoristique de l'énoncé reposerait exclusivement sur la répétition, et non pas sur la répétition d'un autre procédé humoristique. Nous n'avons obtenu qu'un exemple de ce type dont nous allons faire état. Nous avons recueilli cet exemple lors de la mise en pratique de notre deuxième dispositif lors duquel les enfants réalisaient un dessin. Durant cette session, l'enfant avec lequel nous étions, Gabriel (cinq ans), était plein d'énergie et essayait de nous amuser et nous faire rire au moyen de diverses actions et paroles. Ainsi, alors que nous lui faisons part du fait qu'il allait bientôt devoir retourner en classe, il a émis le souhait de rester toute la journée avec nous, et que pour cela, il n'allait jamais terminer son dessin et remplir toute la feuille. Afin de mettre en pratique ses dires, il s'est mis à dessiner plusieurs petits ponts, qu'il accompagnait des paroles suivantes, que nous avons retranscrites¹⁴⁵ :

```
GAB un::/
LIS c'est quoi
GAB [deux::/]
LIS [mh mh]
GAB un::/
LIS mh mh
GAB deux:/ ((en riant))
GAB un::/
LIS Ouais
GAB [deux::/] ((en riant))
LIS [deux::]
GAB [un:]
LIS [un]
GAB un: deux: un:: deux: un: deux: un:: et voilà ça va former un
dessin ((en riant))
```

Avec cet exemple, nous voyons que l'effet comique porte intrinsèquement sur la répétition des chiffres, accompagnée de gestes, eux aussi répétitifs. Une fois les dimensions gestuelles et verbales synchronisées, la répétition accède au statut de forme se suffisant à elle-même. En jouant sur ce procédé, l'enfant montre qu'il essaie de perdre du temps en allongeant ses mots et en les répétant. Nous considérons qu'il s'agit d'un trait d'humour dans la mesure où, nous l'avons dit, la discussion s'inscrivait dans un contexte dans lequel l'enfant essayait constamment de nous faire rire, et que ses paroles sont accompagnées de rires francs. Nous pouvons également souligner que, bien que le

¹⁴⁵ Nos transcriptions se basent sur les principes de transcription énoncés dans : Groupe ICOR, « Convention ICOR », CNRS/Université Lyon 2, janvier 2013. [En ligne].

garçon n'ait pas reçu de rire de notre part, nous rentrions dans son jeu, en répétant ce qu'il disait ou avec les « mh mh », purement phatiques, faisant office de validation, ce qui l'a sans doute poussé à continuer.

Bien que nous ne puissions pas être exhaustive dans le traitement des cas de répétition que nous avons observés, une certaine régularité se fait ressentir, que ce soit dans les deux exemples exposés, ou dans les exemples que nous n'avons pas abordés. De fait, dans le premier cas cité, la répétition était associée à un autre procédé humoristique : l'emploi de termes interdits, emprunts au registre anal. Pour le deuxième exemple, la répétition entretenait également un lien étroit avec une autre catégorie, que nous avons qualifiée de faire-semblant. Enfin, nous pouvons associer d'autres cas de répétition observés à d'autres procédés humoristiques. Il semblerait donc que la répétition soit un procédé humoristique apprécié par les enfants, mais qui consiste, souvent, en la répétition d'un autre procédé humoristique déjà employé. Nous pouvons également, grâce à nos observations, confirmer l'idée selon laquelle les enfants répètent pour obtenir à nouveau les réactions d'amusements déjà obtenues chez leurs interlocuteurs. Dans le premier cas, cela est un échec, car l'effet humoristique repose sur la surprise, alors que dans l'autre, la répétition permet de prolonger l'amusement entre les deux membres de l'énonciation, sans doute en raison de la relation les unissant. Le troisième exemple nous prouve que la répétition peut être un procédé humoristique en elle-même, déjà chez les enfants, mais que cela semble moins fréquent dans leurs pratiques quotidiennes et qu'elle semble avoir besoin d'un support gestuel pour s'épanouir pleinement.

2.2. La réutilisation et l'imitation

Le prochain procédé dont nous souhaitons faire état est le procédé de la réutilisation. Nous entendons par réutilisation, à l'instar de Jean-Marc Defays, la reprise parodique et imitative « d'un usage précédent (re)connu¹⁴⁶ », dont une incongruité surgirait. Dans notre contexte, nous décidons de conserver cette catégorie, mais de l'élargir à la dimension d'imitation. Ainsi, nous analyserons des situations dans lesquelles les enfants imitent ou réutilisent des actions ou des paroles, qui soit viennent de prendre place, soit correspondent à des éléments d'une culture commune partagée, en vue de faire rire.

¹⁴⁶ DEFAYS, *op. cit.*, p.42.

Rappelons également, comme nous l'avons exposé précédemment, que les enfants dans la tranche d'âge que nous avons sélectionnée sont particulièrement disposés à imiter, nous allons donc vérifier si nos données corroborent cela, même si nous pouvons d'ores et déjà annoncer qu'il s'agit d'un procédé humoristique que nous avons repéré à diverses reprises, bien qu'il reste moins représenté que d'autres phénomènes.

Le premier exemple dont nous faisons état n'a pas été récolté lors de la mise en pratique d'un des trois dispositifs, mais lors d'une de nos matinées d'observation. Toutefois, cet exemple est tellement prototypique pour cette catégorie, qu'il n'aurait pas convenu de le passer sous silence. Les enfants s'apprêtaient à sortir : ils mettaient donc leur veste, écharpe, et autres accessoires hivernaux, dans le petit couloir échappant, nous l'avons dit, à la surveillance des adultes. Pendant ce temps-là, un des enfants, toujours en classe, se fait légèrement gronder par une des institutrices. Cette dernière prend la veste de l'enfant et elle lui dit « Mais Victor, tu sais mettre ta veste tout seul », tout en lui posant sa veste sur la tête. Arthur, témoin de la scène, interpelle son camarade Lucas : « Lucas, regarde un peu », et reproduit tant les paroles de l'institutrice, que ses gestes, en déposant sa propre veste sur sa tête et en disant, avec un ton moqueur, « Mais Victor, tu sais mettre ta veste tout seul. » Devant cette imitation presque parfaite, Lucas se met à rire. Ici, nous retrouvons les mêmes protagonistes que dans l'exemple détaillé *supra*, et les deux détiennent le même rôle : Arthur est le producteur de l'énoncé humoristique, tandis que Lucas en est le récepteur. Il s'agit, de la même façon, d'une interaction entre deux enfants seulement. En effet, ni nous, ni aucun autre enfant, ne sommes inclus dans ce dialogue qui est spécifiquement adressé à Lucas, preuve en est, l'interjection « Lucas, regarde un peu ». Cette interjection peut également, tout comme dans l'exemple précédent, être considérée comme un marqueur verbal employé par l'enfant pour indiquer à son interlocuteur d'être spécialement attentif, car il va faire de l'humour. Un autre point intéressant à constater est que cet enfant, à partir des signes verbaux que nous avons soulignés, ne rigole pas en produisant ses énoncés humoristiques. Dans cette situation d'énonciation, Lucas est complice de l'acte humoristique, qui, nous le sentons bien avec le ton employé et dans le fait que cette imitation soit cachée et réalisée en absence des membres initiaux, possède une visée railleuse, tant envers Victor, qu'envers l'institutrice. En effet, avec cette imitation, les enfants se moquent de leur camarade qui se retrouve

dans une posture non enviée, ridiculisé par le geste de l'institutrice, dont ils relèvent l'aspect comique.

Le deuxième cas que nous abordons se distingue du premier en raison de la situation d'énonciation qui est totalement différente. Ici, plusieurs interlocuteurs, dont nous faisons nous-même partie, sont en présence : nous sommes assise autour d'une table, dans le cadre du troisième dispositif, avec Émile, Emma et Louise. Les enfants sont occupés à colorier une carte pour la fête des Pères et la conversation, principalement centrée autour de notre présence à la table, est occupée par Émile et Emma, beaucoup plus loquaces que Louise, qui n'intervient presque pas. Dans ce contexte, Émile et Emma se sont mis à nous imiter de la sorte :

```
EMM y fait quoi étha::n/  
LIS éthan j`sais pas euh:=  
EMM =étha::n j`sais: pas:: ((en souriant))  
LIS beh [lucie/  
EMI [j`sais pas:: ((en riant))  
EMM étha:n j'sais:&  
? (inaud.)  
EMI j`sais: pas::
```

Précisons, avant toute chose, qu'Emma, dans la majorité de ses interactions avec nous, est dans la taquinerie et l'ironie, ainsi, il n'est pas surprenant qu'elle nous ait imitée lorsqu'elle en a eu l'occasion. Nous voyons qu'elle est l'initiatrice de cette imitation, et qu'Émile, trouvant cette situation amusante, décide d'y participer également. Dans cet exemple, les enfants répètent l'énoncé que nous avons prononcé en allongeant les syllabes, marquant de cette façon le caractère moqueur de cette réutilisation. Les deux camarades, maintenant alliés, répètent plusieurs fois le même procédé humoristique, dirigé contre nous. Cette répétition indique que les deux enfants éprouvent du plaisir dans cette plaisanterie. Ce plaisir partagé s'observe également avec les rires et les sourires que la situation engendre. Enfin, une dernière considération intéressante à apporter quant à ce cas concerne les relations unissant les différents membres dont il est question. En effet, nous l'avons dit, les relations sont déterminantes lorsqu'il s'agit d'étudier l'humour. Dans ce contexte, les enfants savent que nous ne représentons pas une figure d'autorité et que nous sommes « de leur côté », ainsi, ils ont conscience qu'ils peuvent rire avec nous, voire de nous, mais ils ressentent tout de même le côté subversif de cette action, ce qui participe également au sentiment de plaisir ressenti par les deux camarades. D'ailleurs, à l'inverse

de la situation précédemment énoncée, l'imitation se fait en présence de la personne imitée, chose qui n'était pas permise précédemment, ce qui indique l'imitation n'a pas la même visée. Dans le premier exemple, nous l'avons dit, il s'agissait plus d'une moquerie, là où cet exemple nous montre une imitation, moqueuse également, mais avec l'objectif de tester une potentielle complicité.

Hormis ces deux cas d'imitation très clairs, l'imitation s'insinuait souvent dans de petites histoires ou explications racontées par les enfants, n'en faisant pas un procédé humoristique singulier, mais une manière de ponctuer de manière humoristique les histoires narrées. Afin d'appuyer ce constat, prenons deux brefs exemples. Pour commencer, Noah (six ans) nous racontait, lors de l'accueil matinal, comment s'était déroulé son anniversaire et insistait particulièrement sur un épisode : son père a aspiré de l'hélium d'un ballon, ce qui a eu pour conséquence de modifier sa voix. Alors qu'il s'esclaffait déjà, il a tenté d'imiter la voix de son père en poussant la sienne très haut dans les aigus. Cela l'a conduit tout droit vers un épisode de fou rire. Dans ce contexte, nous étions le seul récepteur de l'énoncé, et plus que la voix modifiée, ce sont les rires incontrôlables de l'énonciateur qui nous ont poussée à rire. Face à notre réaction, Noah a continué de parler avec la voix modifiée. Dans ce premier exemple, l'objectif de l'imitation était très clairement de provoquer le rire de l'interlocuteur.

Notre deuxième exemple s'est déroulé alors que nous nous entretenions avec Anna (quatre ans), dans le cadre de notre deuxième dispositif lors duquel cette dernière réalisait un dessin représentant sa famille. Elle s'est alors mise à nous parler de son petit frère, ne voulant jamais faire de câlin à son père, préférant en faire à sa mère :

ANN tom il est i-i-i-i papa i dit tu fais un câlin à papa et i va
tout le temps chez maman et i dit oh:::/ i pleure par-par-parce
que y-tom i va pas dans les bras de papa ((en riant))

Ici, l'imitation est plus subtile. Dans un premier temps, il s'agit seulement de redire ce que son père demande habituellement à son petit frère. Cette première imitation ne relève donc pas réellement d'un énoncé humoristique. Par contre, lorsqu'elle imite la déception de son papa en précisant qu'il pleure, l'humour intervient bien. En effet, cette imitation est accompagnée de l'explication « il pleure », ce qui est, très probablement, faux. Ainsi, avec cette manière de présenter les événements, elle exagère les réactions de son père, ce

qui provoque, chez elle, des rires. Pour son interlocuteur, l'effet de surprise est également présent, à cause de la démesure dont elle ponctue son propos. Une autre hypothèse interprétative serait que son père exagère lui-même sa réaction en faisant semblant de pleurer. Cela aurait pour effet de faire rire la fillette, qui déciderait donc elle-même d'imiter ce comportement comique. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'imiter, soit en exagérant, soit une exagération, afin de faire rire son interlocuteur.

Ces observations faites, nous constatons que l'imitation n'est pas le procédé humoristique qui remporte le plus de succès auprès de la population avec laquelle nous avons travaillé, mais qu'elle permet tout de même de produire de l'humour, que ce soit dans son utilisation propre, ou en l'employant pour apporter plus de nuance à une histoire ou une anecdote. Nous pouvons également souligner, qu'en fonction de la relation unissant l'humoriste à l'objet de son imitation et en fonction de la visée derrière cet acte, dont nous reparlerons plus dans la partie de notre travail dédiée aux fonctions de l'humour, la réutilisation, se fera en présence, ou en absence dudit objet.

2.3. Le jeu de faire-semblant

La prochaine catégorie que nous nous proposons d'analyser concerne les jeux de faire-semblant. Cette catégorie, comme caractéristique de l'humour enfantin, a notamment été pointée par Françoise Bariaud¹⁴⁷. Elle la considère d'ailleurs comme l'une des formes annonciatrices de l'humour enfantin. Par «jeux de faire-semblant», nous entendons toutes les situations dans lesquelles les enfants font semblant de faire quelque chose, qu'ils soient initiateurs de ces jeux, ou continuateurs. Ces jeux peuvent prendre plusieurs formes et poursuivre différents objectifs, que nous tenterons d'exposer ci-dessous. Précisons que cette catégorie est, largement, la plus représentée de notre corpus.

Pour le premier exemple, basons-nous sur les données récoltées lors de notre entretien durant lequel Jules (cinq ans) devait réaliser un dessin. Dans ce contexte, nous le rappelons, seuls l'enfant et nous étions présents. Ainsi, alors qu'il dessinait, Jules s'est inquiété de savoir où nous habitons. Lorsque nous lui avons répondu que nous habitons Sprimont, il nous a demandé si nous habitons la Rue des Écoles, rue où est située l'école

¹⁴⁷ BARIAUD, *op. cit.*

sprimontoise dans laquelle nous menons notre enquête. Nous lui expliquons alors que non, nous habitons Rue du Roi Pahaut et lui racontons la légende disant que cette rue s'appelle ainsi en hommage à un carrier sprimontois qui était tellement petit, qu'on l'appelait « pas haut ». Lors de la suite de l'échange, nous lui demandons dans quelle rue il habite. Après un moment de réflexion, Jules nous répond qu'il habite la « Rue du Renard », parce que, dans cette rue « avant, il y avait des renards, mais maintenant ils sont morts. Des chasseurs les ont tués. ». Ensuite, il nous explique que sa grand-mère habite « Rue des Loups », loups qui sont maintenant dans un autre pays, appelé la « Rue des Pays ». Enfin, il ajoute que, plus tard, il souhaiterait habiter dans la « Rue des Fleurs », parce qu'il adore les fleurs. Ici, nous sommes dans un jeu de faire-semblant, dans la mesure où, ayant assimilé les deux modèles avec la Rue des Écoles et la Rue du Roi Pahaut, Jules invente des noms de rues en remplaçant le substantif « école » par d'autres substantifs, et y ajoute des explications du même type que celles produites pour expliquer pourquoi les deux rues mentionnées s'appellent de la sorte. Ses mimiques corporelles et les signaux paraverbaux indiquent qu'il ne croit pas en ce qu'il dit : il pouffe quand il énonce le nom des rues et, du regard, vérifie que nous avons bien saisi le tour. Jules initie donc un petit jeu comique, auquel nous sommes conviée, en inventant des noms de rues et en montrant qu'il est conscient de faire semblant que les noms de rue qu'il énonce sont fictifs.

Le deuxième cas que nous nous proposons d'analyser correspond à un autre type de jeu de faire-semblant. Alors que nous discutons avec certains enfants, occupés à colorier pendant l'accueil (troisième dispositif), Victor (cinq ans) – nous n'avons pas pu interroger cet enfant dans le cadre de nos entretiens individuels, car il était absent – s'est mis à emboîter des marqueurs afin d'en faire une longue baguette. Après quelques secondes, il a divisé cette baguette en deux, nous en a tendu un morceau et s'est mis à faire bouger sa construction de marqueurs à la manière d'une épée. Nous nous sommes alors prise au jeu et avons également utilisé nos marqueurs comme une épée. Les mouvements du jeune garçon étaient accompagnés d'onomatopées telles que « boum » et « tac », et certains coups recevaient des « touchée », lorsque la baguette nous atteignait. Ainsi, sans jamais avoir eu à qualifier verbalement sa construction d'épée, tous les protagonistes autour de la table ont compris, grâce aux commentaires et aux gestes, en quoi s'était transformé l'objet. Encore une fois, l'enfant, par le faire-semblant, crée un jeu auquel il nous convie.

Ce jeu peut être qualifié d'humoristique dans la mesure où nous voyons en la transformation de la baguette de feutres en une épée le surgissement de l'incongru. De plus, les rires des enfants, que ce soit des spectateurs de la scène, ou de son initiateur, sont également évocateurs. Cet exemple est d'autant plus intéressant en ce que cette baguette a fait l'objet de diverses qualifications. En effet, alors que Gaspard commente le jeu en disant à son camarade « Tu vas jamais briser sa nouvelle épée Victor », car notre épée s'était cassée, ce dernier répond « Non, on va appeler ça un fusil » et commence à nous viser avec son arme factice en imitant le son de tirs. Enfin, Gaspard transforme une dernière fois la construction en disant « Maintenant, vous avez une baguette magique ». Nous constatons que, pour que la transformation soit efficace, les enfants ont ressenti le besoin de nommer le nouvel objet, chose qui ne s'était pas avérée nécessaire lors du premier jeu de faire semblant.

Nous pensons qu'il est intéressant de nous attarder un peu plus longuement sur cette dernière phase du jeu de faire-semblant. De fait, cette phase a été très longue comparée aux deux autres, respectivement de deux et d'une minutes, lorsque que ce jeu s'est étendu sur une durée approximative de six minutes. Durant ce laps de temps, les enfants s'amusaient à se jeter des sorts grâce à la formule magique bien connue « Abracadabra ». Cette dernière, accompagnée de « Deviens ceci », avait un effet performatif immédiat, devenant alors énoncé illocutoire : l'enfant victime du sort se mettait à imiter l'animal ou le personnage, tout en riant à gorge déployée, en quoi il avait été transformé. Ces imitations étaient réalisées surtout au moyen de mimes et d'imitations des cris des animaux. Nous notons également une gradation dans les sortilèges, indiquant le caractère humoristique de ces actes langagiers. De fait, de cheval et crapaud, en passant par sorcière ou fourmi, les enfants ont fini par demander des transformations en « ogre chat » ou en « fantôme grenouille », frôlant ainsi l'absurde. De plus, il était évident que, plus le jeu avançait, plus ils cherchaient à complexifier les éléments à imiter, afin de placer les imitateurs en difficulté, ce qui ne faisait qu'augmenter l'amusement et les rires. Enfin, ajoutons qu'à plusieurs reprises les deux enfants nous ont demandé de devenir la magicienne et d'à notre tour, leur jeter des sorts, ce qui leur permettait ainsi de réaliser les imitations simultanément et avait pour effet de redoubler leurs rires.

Pour aborder un dernier exemple, citons le cas de Noah, qui, alors qu'il essayait de deviner notre âge, a décidé que nous étions une grand-mère. Précisons, avant tout, que le fait de nous qualifier de « mamy » pour exagérer notre âge était déjà une forme d'humour, que nous pourrions qualifier d'exagération, et que nous avons observé à quelques reprises, mais de manière trop brève et ponctuelle pour l'aborder dans le cadre de ce travail. Ainsi, nous avons, pour entrer dans son jeu, imité la voix et la posture d'une vieille dame. Cela s'est déroulé lors de notre première matinée d'observation. Par la suite, il est revenu nous voir, à plusieurs occasions, dans la même journée, et à chaque nouvelle journée que nous passions dans l'école en nous appelant « mamy », car il espérait certainement nous voir adopter à nouveau le comportement d'une vieille dame. Encore une fois, dans ce contexte, l'énoncé initiant un jeu de faire-semblant possède une dimension illocutoire. Ainsi, nous pouvons noter avec cet exemple que le faire-semblant est particulièrement apprécié par les enfants, car les positions binaires d'acteurs et de spectateurs sont déconstruites. En effet, il faut que tous les membres de l'énonciation se prêtent au jeu pour que celui-ci fonctionne. Cette dynamique d'échange semble pour eux extrêmement amusante et être l'un des procédés les plus efficaces dans leur façon de concevoir l'humour. Ajoutons également que Noah prenait un plaisir particulier à nous faire imiter la grand-mère lorsque d'autres enfants, non-initiés à ce petit jeu, étaient autour de nous. Devant l'incompréhension de ses camarades, ses rires augmentaient et il éprouvait un malin plaisir à expliquer ce manège aux autres, qui en rigolaient beaucoup.

Enfin, sans entrer dans les détails de ces situations, notons que nous avons recensé, lors de nos observations, de nombreux cas lors desquels les enfants, la plupart du temps uniquement entre eux, faisaient semblant d'être un animal. Ainsi, Lucas, se rendant compte que sa gourde était bruyante, le son ressemblant au cri du dauphin, a fait semblant d'être un dauphin pour amuser les autres enfants de sa table lors du repas de midi, ou encore Émile qui, lui, s'est amusé à boire son potage comme un chat, *etc.*

Malgré les formes diverses que peuvent revêtir les jeux de faire-semblant, nous en distinguons trois principales, dont les exemples que nous venons d'analyser en sont les représentants. D'un côté, nous avons les jeux lors desquels les enfants détournent les objets, leur octroyant d'autres fonctions : ils deviennent magiques ou dangereux. De l'autre, nous avons des situations dans lesquelles les enfants, par complicité, annoncent

des choses, comme si elles étaient vraies, alors qu'ils savent pertinemment qu'elles ne le sont pas. D'aucuns qualifieraient cela de mensonge, mais en raison du contexte dans lequel ces énoncés s'inscrivent, et des signes émis par l'énonciateur, il est évident qu'il s'agit d'un jeu, souvent basé sur la surenchère, lors duquel chacun fait semblant de croire à ce qu'il dit. Enfin, nous observons des situations où ce procédé repose sur le fait de faire semblant d'être quelqu'un d'autre, ou quelque chose, ou encore de faire semblant de croire que son interlocuteur est quelqu'un d'autre ou quelque chose d'autre. Bien que ressemblant sur certains aspects, ce procédé se distingue de l'imitation abordée ci-dessus dans la mesure où nous avons choisi de la restreindre à l'imitation comme réutilisation. Nous considérons donc les cas d'imitations plus généraux comme des cas de faire-semblant.

2.4. Les blagues et devinettes

Les étiquettes de la catégorie dont il est présentement question sont assez transparentes. En effet, il s'agira d'analyser des situations lors desquelles les enfants avec lesquels nous avons travaillé ont raconté des blagues ou devinettes en poursuivant une visée humoristique. Ici, nous abordons deux notions dans un même point. En effet, il nous semble que, pour les enfants, raconter une blague ou raconter une devinette sont des réalités assez assimilables, chose que nous confirmerons plus loin dans notre analyse sur les discours des enfants par rapport à l'humour. Insistons également sur le fait que la notion de blague en elle-même est très large : ce terme pourrait presque être considéré comme un hyperonyme des autres procédés dont nous avons parlé, et de ceux que nous présenterons ci-après. Cependant, nous nous bornerons à entendre, dans ce contexte, ce terme en ce qu'il exprime une histoire drôle à mémoriser et à raconter en vue de faire rire, ou en tant que « farce, plaisanterie¹⁴⁸ ». Enfin, précisons que, dans cette partie, ni les blagues ni les devinettes sollicitées sur demande dans le cadre du premier dispositif ne seront abordées, car elles ne correspondent pas à l'usage naturel que nous cherchons à étudier. Nous nous concentrerons donc sur les blagues et les devinettes énoncées spontanément.

¹⁴⁸ REY Alain, « blague », dans *Le Petit Robert de la Langue Française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2019, p.262.

La première chose sur laquelle nous souhaitons attirer l'attention est que, justement, les enfants n'ont pas produit spontanément de blague, lorsque nous entendons ce terme dans le sens d'histoire drôle, racontée et mémorisée. Ce type de blagues a été uniquement produit dans le contexte de notre premier dispositif, c'est-à-dire sur demande. Nous n'en rencontrerons donc pas dans la partie qui nous occupe. Il en va de même pour les devinettes. Ainsi, intéressons-nous directement à quelques blagues entendues dans le sens de la deuxième acception que nous avons soulignée. Le premier exemple que nous soumettons a pour contexte une interaction dyadique que nous avons entretenue avec Lucas lors de nos matinées d'observation. Ce dernier était occupé à dessiner un père Noël, lorsqu'il nous interpelle pour nous signaler qu'il lui fait un gros ventre, tout en riant : « Regarde, je lui ai fait un gros bidou. » Il poursuit en justifiant son choix artistique : s'il lui a dessiné un gros ventre, c'est parce qu'il a mangé tous les biscuits laissés par les enfants. Dans ce contexte, nous pouvons qualifier sans grande difficulté cet énoncé de blague. Nous avons dans un premier temps le marqueur verbal annonciateur de l'humour, que nous avons déjà souligné à plusieurs reprises, « Regarde » prononcé par l'enfant pour demander à son interlocuteur, nous en l'occurrence, d'être attentif, car un énoncé humoristique va être produit. Nous notons également la présence des indicateurs paraverbaux : Lucas énonce la chute de sa blague en riant de bon cœur. Étant donné sa nature même de blague, cet énoncé n'attend pas spécialement de réponse. En effet, Lucas cherche juste à provoquer de l'amusement chez son interlocuteur : les rires obtenus sont alors la marque du succès de son énoncé. Ce qui peut être étonnant dans notre exemple est que l'humour intervenant dans cette blague ne repose pas sur le surgissement de l'incongru. De fait, le père Noël est très souvent représenté bedonnant, et l'explication causale donnée par l'enfant, chute donc de sa blague, n'a rien de surprenant ou d'absurde, mais consiste en une explication sensée et plausible. Nous ne pouvons pas non plus affirmer que l'humour repose sur un contraste entre une possible attente du témoin par rapport à la représentation du père Noël avec la manière dont l'enfant le représente : sa représentation était tout à fait commune.

Ce premier exemple nous a démontré que les aspects jugés comiques par un enfant ne se superposent pas toujours avec la vision qu'un adulte pourrait en avoir. Ainsi, leur conception de la blague peut être en décalage avec une conception adulto-centrée. Une autre preuve de cela réside dans la blague qu'Émile nous a faite. Alors qu'Émile dessinait

un bonhomme dans le cadre du deuxième dispositif, nous étions donc seule en présence avec lui, il s'est mis à taper les pieds de la table avec sa jambe pour faire du bruit. Pendant qu'il réalisait ce geste, son regard était particulièrement expressif. Par ailleurs, au-delà de la difficulté de décrire un regard, à laquelle nous ne nous risquerons pas, le regard porté par l'enfant à son interlocuteur lorsqu'il se prépare à produire un énoncé auquel l'interlocuteur doit être attentif peut également être considéré comme un marqueur paraverbal donnant des indices sur la nature de l'énoncé qui va suivre. Nous lui avons alors demandé quel était ce bruit, ce à quoi il nous a répondu qu'il venait « du monsieur avec ses boucles d'oreille de lapin » (personnage qu'il était en train de dessiner), avant d'ajouter « Non, c'est une blague c'est ma jambe ». Ici, si l'enfant qualifie lui-même son acte de blague, il ne rit à aucun moment, et nous non plus. Nous observons donc que blague et humour ne vont pas toujours de pair : l'enfant nous fait une blague, sans que nous puissions pour autant la qualifier d'humoristique.

Passons maintenant à un cas où devinette et blague se mêlent dans le propos de l'enfant. Une nouvelle fois, cet exemple est tiré de notre deuxième dispositif, seulement deux interlocuteurs sont donc en présence. En voici la description : alors que Gaspard se met à dessiner, nous lui demandons ce qu'il représente. Ce dernier nous répond que nous devons deviner. À partir de là, se met en place un petit jeu durant lequel nous devons deviner ce que le jeune garçon représente et lui avancer différentes suggestions. La formulation « devine » fonctionne, dans notre contexte, comme un embrayeur initiant le jeu de devinette. Précisons d'emblée qu'il choisit délibérément de réaliser un dessin des plus abstraits, ce qui rendait presque impossible la tâche d'identification qu'il nous avait confiée. Cela ajoute également un caractère humoristique à l'interaction, déjà basée tout du long sur la blague et l'humour, nous allons le voir. Deux cas de figure se présentaient lorsque nous émettions des hypothèses : soit l'enfant infirmait directement nos hypothèses, en riant, soit il les confirmait et apportait sur son dessin des éléments typiques de la suggestion que lui nous lui avions émise, mais finissait par affirmer que nous nous étions trompée. Ainsi, le fonctionnement de la devinette était également basé sur la duperie, ce qui amplifiait les rires et le comique de la situation. Voici la retranscription d'un extrait de l'entretien :

LIS c'est un animal/
GAS non

LIS c'est un objet/
 GAS euh non/ ((en riant))
 LIS une maison/
 GAS oui (0.3) j` suis en train d` faire les f`êtres
 LIS ok
 GAS la maison j` la fais à l` enve::rs/
 LIS mais comment ils vont faire les habitants
 GAS hé hop ça c`est le toit j`vais entourer le toit ((en riant))
 GAS c`est pas une maison hein/
 LIS c`est quoi alors/
 GAS j`dirai pa::s/ ((en riant))
 LIS mais qu`est-ce que tu dessines/ ((en riant))
 GAS j`dirai pa:s/ ((en riant))
 LIS c`est plus une maison à l` envers alors/=
 GAS =mh mh c`est pas une maison j`t`ai fait une blague/ ((en riant))

Avec cet exemple, nous pouvons bien percevoir les mécanismes actifs tout au long de l`échange. L`enfant essaie de nous faire deviner quelque chose, mais ne nous donne aucun indice et s`ingénie même à brouiller les pistes, au moyen de diverses stratégies, qui, dans notre contexte, fonctionnent également comme marques humoristiques. Par exemple, il rature son dessin, produit des formes aléatoires, se lance dans une direction, puis passe à autre chose, ne représente que des éléments abstraits, *etc.* Sa démarche est donc assumée : il souhaite nous faire deviner, mais en profite pour nous leurrer. De plus, l`enfant confirme que sa démarche est humoristique lorsqu`il affirme nous avoir fait une blague, énoncé fonctionnant comme un marqueur verbal indiquant l`humour. Ce marqueur verbal s`accompagne donc de toute une série de marqueurs paraverbaux dont les plus significatifs sont les rires et le ton employé pour nous répondre. Nous percevons aussi l`utilisation de l`incongru : l`enfant dessine des éléments abstraits, et leur donne des significations inattendues (il dessine « quelque chose de pourri », « une maison ou une abeille, mais on ne sait pas si c`est une maison ou une abeille », une maison à l` envers, *etc.*), ce qui participe grandement à l`humour. Dans cet exemple, blague et devinette se mêlent pour mieux embrouiller l`interlocuteur et augmenter l`effet comique. Ce manège perdure durant les sept minutes de l`entretien. Nous pensons qu`une des raisons de la longueur de ce jeu humoristique réside en ce que l`enfant obtenait de notre part les rires et les réactions souhaitées. Nous sommes entrée dans son jeu, et par là, avons permis qu`il perdure. La relation entre les deux interlocuteurs est donc, une nouvelle fois, déterminante. Notons qu`un deuxième enfant (Arthur) a également conçu son dessin sous la forme d`une devinette, mais l`humour étant moins ancré et l`exemple beaucoup plus bref, nous avons préféré mettre en avant le cas de Gaspard.

Ce point sur les blagues et devinettes nous a permis de nous rendre compte que les enfants avec lesquels nous avons travaillé considèrent souvent la blague comme une duperie. En effet, lorsque ces derniers essaient de nous tromper, ils disent avoir fait une blague. Nous constatons également que les devinettes et blagues en tant qu'histoires toutes faites à mémoriser n'ont pas beaucoup de succès : nous n'en avons pas rencontré.

2.5. Les explications et anecdotes

Comme nous l'avons vu dans notre état de l'art avec le travail d'Alessandra Del Ré sur l'humour chez les enfants, l'explication est un type de pratique énonciative lors de laquelle les enfants ont la possibilité d'introduire des traces d'humour, à condition que la relation avec l'interlocuteur le permette. Elle attribue d'ailleurs une parenté forte entre les pratiques explicatives et l'humour chez les locuteurs enfantins. Ainsi, nous avons été, lors du traitement de nos données, attentive aux situations de pratique explicative lors desquelles des rires émergeaient. Nous avons alors décidé de traiter ce procédé non pas tant comme un procédé humoristique en tant que tel, comme nous l'avons fait pour les procédés précédents, mais comme une structure contextuelle permettant le surgissement de l'humour. Ajoutons que nous avons choisi le parti pris d'allier, aux énoncés humoristiques se concrétisant dans les pratiques explicatives, les énoncés humoristiques s'inscrivant dans les anecdotes racontées par les enfants. Cette mise en commun nous semble pertinente dans la mesure où voici la manière dont Del Ré parle du discours explicatif :

[Le discours explicatif] se réalise à travers l'occurrence de certains termes métalinguistiques tels que *expliquer* et *explication*, ou encore à travers quelques formulations qui ont un rapport avec certains types de problèmes, d'où des marques linguistiques comme *pourquoi?*, formule plus commune, *comment?*, etc. Ce qui fait appel implicitement aux synonymes de méta-termes, *justifier*, *explicitier*, etc., mais surtout le discours explicatif se manifeste intuitivement dans le contenu des textes.

En outre, on pourrait poser que le discours explicatif doit aussi satisfaire la condition selon laquelle celui qui explique en sait plus que celui auquel il s'adresse. Dans ce sens, expliquer est en quelque sorte rendre l'autre semblable à soi en ce qui concerne le savoir ; c'est le faire comprendre, modifier ses représentations, pour agir – à travers le discours – et aussi considérer l'interlocuteur – ainsi que ses connaissances – présent dans le discours, au moment de l'énonciation¹⁴⁹.

¹⁴⁹ DEL RÉ, *op. cit.*, p.77.

Ainsi, nous pouvons considérer les anecdotes comme une forme de pratique explicative : il s'agit pour les enfants d'informer leur interlocuteur d'une situation qu'ils ont vécue en l'explicitant, en l'expliquant. Enfin, une raison de plus nous a poussée à proposer ce rapprochement : les anecdotes sont des pratiques discursives extrêmement courantes dans les discours enfantins, nous avons pu le constater, davantage encore que les explications. Il nous a donc semblé approprié de traiter ces énoncés, à la manière de l'explication, en tant donc que contexte énonciatif permettant l'apparition de l'humour.

Soulignons d'ores et déjà que certains des exemples traités antérieurement pourraient être recoupés avec les catégories dont il est question à présent. Nous pensons plus particulièrement au cas de Noah, racontant l'anecdote du ballon d'hélium, et à celui de Anna, lorsqu'elle nous informait de la préférence de son petit frère pour les cajoleries maternelles. Sans redévelopper ces occurrences, nous observons que les considérations que nous venons d'apporter sont en adéquation avec ces situations. De fait, dans les deux cas, les enfants nous faisaient part d'anecdotes de leur vie quotidienne, et c'est à travers le prisme de cette explication que l'humour a pu s'introduire, sous la forme de l'imitation. Il en va de même pour les situations exposées ci-après : dans le cadre d'une explication, l'enfant insère de l'humour, sous quelque forme que ce soit, il peut s'agir d'un procédé dont nous avons parlé, ou non.

Notre première illustration de ce phénomène concerne l'explication donnée par Jade (quatre ans) de son dessin, dans le cadre du deuxième dispositif d'enquête. Cette dernière souhaitait représenter un arbre, elle a donc commencé par nous décrire les couleurs qu'elle utilisait et commentait ses gestes. Nous sommes dans un contexte d'explication : la petite fille explicite sa démarche. Notons que l'explication ne s'actualise par aucun moyen linguistique indiquant la nature de l'énoncé, il s'agit d'une explication qui s'étend, en réalité, durant toute la création. Cette explication se poursuit tout du long de sa tâche artistique et offre à la fillette la possibilité de faire émerger l'humour. En effet, cette dernière choisit de représenter « un oiseau qui tombe », idée farfelue et incongrue, déjà humoristique en elle-même. Malheureusement, Jade se trouve face à un problème : elle ne sait pas comment esquisser un oiseau qui tombe de manière à ce que l'observateur du dessin comprenne la trajectoire du malheureux volatile. Dans notre contexte, l'explication est donc d'autant plus nécessaire dans la mesure où elle permet la concrétisation du projet.

Ainsi, pour prouver que l’oiseau tombe, elle nous dit qu’« il met son pied là, puis il tombe ». Cette explication est soutenue par les rires de la petite fille, très amusée par son scénario. L’explication fonctionne alors comme un moyen de rendre l’interlocuteur complice du trait d’humour. Ensuite, dans une optique de surenchère, elle décide que l’oiseau a des gaz. Ne représentant pas ce nouvel élément sur son illustration, parce que « les pets ça ne se voit pas », l’explication est le seul moyen pour l’enfant d’ajouter ce nouvel élément humoristique à son dessin. Alors que le visuel possédait une place importante dans la première intervention, l’explication précisant le visuel, dans la deuxième situation, laisse entièrement la place au verbal : sans cette explication, le trait d’humour n’aurait pas été perceptible. Ajoutons que, évidemment, le fait de parler de flatulences est subversif et participe pleinement à l’acte humoristique. Comme nous l’avons dit, nous avons un procédé humoristique trouvant ancrage dans l’explication.

Intéressons-nous maintenant à un cas d’explication proposé par Jules. Notons que cet énoncé prend place dans le même contexte que celui décrit précédemment lorsque nous avons abordé son jeu de faire-semblant, à savoir, notre deuxième dispositif. Voici la transcription de l’échange sur lequel nous nous concentrons :

JUL moi j’aura une petite sœur
 LIS bientôt/
 JUL ouais mais ma maman elle est pas toujours enceinte=
 LIS =elle est pas encore enceinte/
 JUL non
 LIS mais alors comment tu sais que tu auras une petite sœur/
 JUL comme j’ai étudié moi dans le ventre
 LIS t’as étudié dans le ventre/
 JUL ouais et je l’savais qu’c’était une p’tite sœur moi j’ai déjà fait l’échographie
 LIS ouai:s
 JUL à mon appareil photo j’ai fait plusieurs photos
 LIS oui:
 JUL et on reconnaît si c’est une petite boule rose c’est une fille et si c’est une boule blanc c’est un garçon ((en riant))
 LIS et là la boule elle était rose/
 JUL ouais/ ((en faisant un clin d’œil))

Comme nous le percevons, nous sommes à nouveau, avec Jules, dans un jeu de faire-semblant. Nous ne reviendrons pas en détail sur ce mécanisme, mais notons simplement que l’enfant essaie de nous faire croire quelque chose, tout en y ajoutant des marqueurs paraverbaux indiquant qu’il ne faut pas le prendre au sérieux. En effet, en plus de rire en nous expliquant comment il a fait l’échographie, le petit garçon nous adresse un clin d’œil

complice. Dans cet exemple, l'explication sert, à nouveau, de support à l'intégration d'un procédé comique. Cependant, à l'inverse du premier exemple où la place de l'interlocuteur est moins déterminante, la question que nous posons (nous cherchons à savoir comment il sait qu'il aura une petite sœur) est le point de départ de l'explication. Face à la situation incongrue que nous cherchons à déchiffrer, nous avons besoin d'une explication que nous demandons à Jules, il s'agit de l'*explanandum*¹⁵⁰. L'enfant, suite à notre requête, doit alors produire un *explanas* visant à justifier la raison pour laquelle il sait déjà qu'il aura une petite sœur. Le début de cet *explanas* est d'ailleurs linguistiquement marqué par l'emploi de la conjonction *comme*. L'enfant est placé dans une situation où son interlocuteur ne sait pas quelque chose, qu'il doit donc lui apprendre au moyen de son explication. C'est donc par le mouvement discursif que l'explication humoristique, voire absurde, prend place. Nous sentons, en effet, que l'enfant cherche à recevoir notre approbation, l'encourageant à poursuivre son explication : après chaque partie de l'explication, il marque une petite pause, nous poussant à réagir, afin qu'il puisse évaluer si, oui ou non, il peut poursuivre son explication dans cette voie. Cela se distingue du premier exemple dans la mesure où, comme nous l'avons dit, l'enfant expliquait de manière autonome ses gestes.

Si dans ce deuxième exemple le dessin ne servait pas de prétexte à l'explication, le troisième cas que nous souhaitons analyser repose, comme pour le premier, sur la justification et l'explication des choix artistiques posés par l'enfant, Lucas, dans le cas présent. Encore une fois donc, nous sommes seule en présence avec le garçon qui réalise son dessin. Ce dernier commente tous les gestes qu'il pose, ce qui crée un mouvement discursif assez rapide et naturel. Lucas décide de représenter une maison accompagnée de son jardinet et, alors qu'il esquisse les feuilles de l'arbre, il se rend compte que certaines feuilles sont particulièrement grandes, par rapport aux autres, beaucoup plus petites. Sûrement embarrassé par ces différences de taille, peut-être estimait-il qu'il s'agissait là de défauts susceptibles de remettre en doute ses qualités de dessinateur, il s'est mis à expliquer d'où provenait cette disparité. Ainsi, l'enfant produit un *explanas* sans que nous lui ayons posé quelques questions ou demandé de justifications. Estimant son dessin d'un air perplexe, Lucas pointe donc une feuille : « Celle-là elle est vraiment

¹⁵⁰ Ces notions théoriques sont reprises de l'article précédemment cité de Del Ré. *Ibid.*

grosse, et celle-là aussi, mais c'est parce qu'elles avaient plein de place, ça c'est sûr » et se met à rire. Par l'explication, notons d'ailleurs l'emploi de la locution conjonctive causale *parce que*, nous sentons qu'il cherche à désamorcer une potentielle remarque grâce à l'humour : il fait comme s'il avait fait exprès de représenter des feuilles plus imposantes. À nouveau, il cherche notre approbation du regard après cette explication, il veut savoir s'il nous a convaincue. S'apercevant que son stratagème a fonctionné, il poursuit son dessin, et les explications allant avec, en réemployant le même mécanisme (de nouveau l'explication est un contexte offrant la possibilité à d'autres mécanismes humoristiques de s'y greffer, ici nous rencontrons de la répétition). Ainsi, il illustre un « tout petit radis riquiqui qui n'a pas eu assez de soleil » ou encore une petite carotte, qui a cette taille « parce qu'elle a été croquée par un lapin ». Ces explications justificatives sont teintées d'humour.

Enfin, prenons comme dernier exemple une anecdote racontée par Anna lors d'une de nos matinées d'observation durant l'accueil, c'est-à-dire, la période d'occupation libre avant que la journée débute réellement. Nous étions assise à une petite table avec cinq enfants, tous occupés à colorier. Anna, installée en face de nous, décide d'illustrer un bonhomme de neige, qui fonctionne chez elle comme un indice de rappel d'une anecdote, qu'elle choisit de nous narrer. Elle nous explique alors que son petit frère Jean a participé à un spectacle de danse l'année dernière lors duquel il était déguisé en Olaf, bonhomme de neige du célèbre film d'animation *La reine des neiges*. Elle ajoute, et c'est là que l'humour intervient, qu'il avait une carotte sur le nez qui n'arrêtait pas de tomber. En faisant intervenir ce détail dans l'anecdote, elle se moque humoristiquement de son petit frère, également présent à la table, qui devient donc victime de ce trait d'humour et nous rend complice de cette raillerie sympathique. Jean (trois ans) se met alors à rire, en se remémorant ce souvenir, et continue de nous parler de son spectacle. Nous observons que dans cette situation, le lien fraternel unissant l'énonciateur et la cible de l'énoncé détient un rôle déterminant. Les deux enfants partagent un souvenir commun, qu'ils jugent comique, et se font une joie de nous en faire part, afin que nous aussi puissions rire de cette situation. Enfin, nous remarquons que nous retrouvons certains traits, dans cet exemple, inhérents à l'explication : une personne détient une connaissance et veut en faire part à un tiers, nous, afin que cette autre personne possède les mêmes connaissances. Nous avons donc une anecdote qui devient le terrain d'accueil de l'humour enfantin.

Comme nous l'avons vu avec les différentes situations dont nous venons de faire état, les explications et anecdotes sont des formes de discours prégnantes dans les pratiques langagières des enfants. Ces derniers y ont recours très naturellement et spontanément, dans différents contextes, et pour répondre à différents besoins. Notons d'ailleurs que l'explication peut venir instinctivement : les enfants se rendent compte qu'ils doivent fournir une explication pour que le dialogue puisse se poursuivre correctement, ou constituer une réponse à la requête d'un des membres de la situation d'énonciation. Nous avons pu observer que ces pratiques constituent un terreau fertile à l'apparition de traits humoristiques. En effet, les enfants insèrent des formes d'humour dans leurs explications et anecdotes, quel que soit le procédé sur lequel cet humour repose, car l'explication et l'anecdote n'imposent aucune contrainte par rapport à cela.

2.6. Termes tabous et actions transgressives

Lors des parties antérieures de ce travail, nous avons évoqué à plusieurs reprises le fait qu'un des procédés régulièrement employé par les enfants pour produire de l'humour repose sur l'intervention de formes taboues, illustration d'un mécanisme de transgression face aux normes imposées de la société. Cela s'applique, bien entendu, également aux enfants, qui, par le prisme de l'humour, abordent des sujets bien souvent tabous, desquels ils sont bien conscients qu'il n'est pas recommandé de parler selon les principes de bienséance qui leur sont inculqués. L'humour reposant donc sur l'énonciation de formes interdites ou sur la transgression est, d'ailleurs, extrêmement présent dans notre corpus. Il s'agit là d'un des procédés les plus représentés. Cela n'est peut-être pas surprenant : la *doxa* dominante qualifie d'ailleurs volontiers l'humour enfantin, et encore plus dans la tranche d'âge étudiée dans ce travail, « d'humour pipi-caca ». Cependant, nous le verrons, bien que nous sentons un certain attrait pour les énoncés en lien avec les sécrétions corporelles de la part des enfants, l'humour basé sur les formes interdites peut revêtir plusieurs formes et constructions, parfois simplement vulgaires, parfois plus sophistiquées. Ajoutons également que nous avons obtenu de nombreuses données en lien avec l'univers scatologique lorsque nous avons interrogé les enfants sur leur conception de l'humour dans le cadre de notre premier dispositif. Ils semblent plutôt conscients qu'il s'agit d'une forme d'humour qu'ils apprécient particulièrement, et qui fonctionne très

bien auprès de leurs camarades. Cependant, nous ne traiterons pas cela actuellement, mais nous nous y attarderons lorsque nous analyserons leurs représentations de l'humour.

Pour le premier cas que nous souhaitons traiter, nous proposons de fonctionner différemment des précédents exemples analysés : à défaut de pouvoir exposer toutes les situations dans lesquelles le phénomène dont nous allons parler prend place, nous en réaliserons une synthèse afin d'en tirer des caractéristiques et observations générales et généralisables. Il s'agit des situations lors desquelles les enfants imitent, grâce à des onomatopées caractéristiques, le bruit de flatulence. Notons que nous aurions pu classer ces simulacres auditifs dans la catégorie des imitations, mais nous avons jugé qu'il était plus pertinent de les considérer dans ce contexte. En effet, le comique repose plus sur le fait de braver un interdit, que d'imiter. Ainsi, nous dénombrons cinq moments lors desquels les enfants se sont amusés à reproduire les sons caractéristiques pendant nos matinées d'observations préliminaires, et deux exemples se concrétisant lors de la mise en place de notre deuxième dispositif, lorsque nous étions donc seule en présence avec un enfant. Nous aborderons ces deux situations de manière distincte, dans la mesure où le contexte d'énonciation n'est absolument pas identique.

Nous avons pu constater que, dans les contextes d'énonciation où les enfants sont plus nombreux, ils ont tendance à réaliser ces bruitages de manière impromptue dans l'optique de faire rire l'assemblée. Ainsi, à plusieurs reprises alors que les enfants prenaient leur collation, l'un d'entre eux se mettait à reproduire ces bruits, en riant. Bien souvent, les autres enfants, il s'agissait soit de toute l'assemblée, soit d'un ou deux individus, entraient dans le jeu et se mettaient, à leur tour, à produire ces fameux sons. Nous voyons ici que ce type d'agissements fonctionne presque comme un unificateur auprès des enfants : en se mettant collectivement à faire les mêmes bruits, ils forment un groupe, unis par les rires que cela entraîne, nous y reviendrons. Les rires retentissent d'ailleurs d'autant plus fort lorsqu'une des institutrices les remarque et somme les enfants d'arrêter. Pris en flagrant délit, ils sont encore plus amusés : ils savent pertinemment que leur comportement est inadapté au contexte scolaire. Il s'agit pour eux, en groupe et à l'unisson (que ce soit à deux ou à cinq-six), de transgresser les règles établies au sein de la classe tout en touchant à un univers tabou, ce qui amplifie l'effet humoristique de leurs actions. Remarquons également que l'adulte n'a pas de pouvoir de prescription sur ces

comportements. En effet, après avoir obtenu le calme, pour peu que l'institutrice s'éloigne, le manège reprend de plus belle, avec la satisfaction pour les petits élèves, encore une fois, de transgresser les règles. Dans cette situation, nous constatons que la transgression et les formes taboues vont de pair et sont la source même de l'aspect humoristique. Cependant, si les remarques des institutrices ne suffisent pas à inhiber ces comportements, le jugement des autres enfants est beaucoup plus déterminant. Ainsi, sur les cinq situations que nous avons observées, par deux fois, une petite fille, une fois Anna et une fois Alice (enfant que nous avons interrogé lors de nos trois dispositifs, mais qui ne parlait presque pas, et ne produisait donc pas d'humour), ont demandé à leurs camarades d'arrêter, selon Anna « Ça ne fait pas rire », et selon Alice « C'est dégoûtant ». Les deux interventions de ces fillettes ont des effets performatifs immédiats : elles ont marqué l'arrêt net du jeu bruyant. Avec leurs formules tranchantes, l'euphorie de groupe est rompue, et l'idée de transgresser les règles imposées par les adultes ne fonctionne plus, puisque même les enfants ne sont pas en accord avec ces comportements, l'humour ne peut donc plus fonctionner. Ce sont là des traits que nous développerons dans notre partie relative aux fonctions de l'humour enfantin.

Pour ce qui est de la deuxième situation lors de laquelle ce type de comportement a été observé, nous l'avons dit, il s'agit des moments que nous passons individuellement avec les enfants. Nous avons, dans un premier temps, Emma (cinq ans) qui, alors qu'elle coloriait sa maison, s'est mise à simuler des flatulences. Après quoi, elle nous a regardée d'un air rieur et s'est mise à s'esclaffer. Cela n'a pas fait l'objet de commentaire de sa part. S'apercevant que son hilarité n'était pas partagée, elle n'a pas poursuivi son projet humoristique sur cette voie, et a essayé de nous faire rire d'une autre manière. Ici nous avons donc une tentative humoristique ratée, reposant sur un procédé que les enfants ont pourtant l'habitude de voir fonctionner. Dans le même contexte, nous avons Gabriel, qui, dès le début de l'entretien, se positionne dans le rôle du « petit comique ». Il essaie de nous faire rire par tous les moyens, et par là, aborde des sujets scatologiques. Ainsi, en plus de vouloir dessiner des postérieurs et des excréments, il s'amuse à les accompagner de bruitages. Il recommencera à trois reprises ses imitations auditives, en variant les onomatopées utilisées. Ici, l'enfant a une volonté très forte d'être comique, il estime que la meilleure stratégie pour y arriver est de jouer sur le tableau du tabou et de la subversion. L'humour, dans ces contextes, passe uniquement par les sons et n'a pas besoin d'un

accompagnement verbal. Les onomatopées sont assez caractéristiques pour se passer d'une quelconque explication ou d'un commentaire. Nous pourrions même en venir à penser qu'ajouter une formulation verbale commentant ces agissements aurait pour effet de détruire l'aspect comique de la situation.

Réalisons un bref excursus en lien, justement, avec le comportement de Gabriel durant l'entretien. Comme nous venons de l'annoncer, le petit garçon nous a fait ressentir, durant toute la durée de l'entrevue, son envie d'être comique. Et c'est surtout via le prisme des formes taboues que son humour se concrétisait. En effet, presque toutes ses tentatives humoristiques étaient en lien avec l'univers scatologique. Par exemple, si nous revenons sur les petits ponts qu'il dessinait et dont nous avons parlé à l'occasion du traitement du procédé de la répétition, il a décrété, après avoir analysé son œuvre, qu'il s'agissait de « fesses, de grosses fesses ». Nous voyons donc qu'il tente d'apporter une explication comique à son dessin, et que, pour ce faire, il recourt à la transgression : il sait qu'il n'est pas censé représenter ce genre de choses en contexte scolaire. Ajoutons que, pour augmenter l'effet comique, il revient sur sa description, et y ajoute l'adjectif qualificatif « grosses », comme si le fait de représenter de grosses fesses était encore plus subversif, et donc, encore plus comique. À nouveau, nous décelons un phénomène d'exagération utilisé pour augmenter l'effet humoristique d'un énoncé. À un autre moment, il ne s'est plus contenté d'imiter les fameux sons de flatulence dont nous venons de faire état, mais toujours avec cet objectif d'être encore plus drôle, s'est efforcé d'avoir réellement des gaz. Ainsi, une fois son projet mené à bien, il nous a demandé, dans une hilarité absolue, si nous sentions l'odeur de son succès. Son action à visée humoristique était insonore, ce qui peut expliquer que, à l'inverse des situations d'imitation, il a ressenti le besoin de verbaliser une demande : il avait besoin de s'assurer que nous avions bien saisi ce qu'il venait de se passer, et cela ne pouvait se faire qu'en ajoutant une dimension orale à la situation. Notons que notre comportement ne lui indiquait pas de poursuivre son projet humoristique dans cette voie, mais que cela ne l'a pas découragé. En réalité, il semblait s'amuser tellement lui-même que les réactions de son interlocuteur passaient au second plan.

Après avoir analysé cette première forme d'humour reposant sur les tabous, il est temps de s'intéresser à un autre phénomène, qui nous semble, lui aussi, largement

représenté dans l'imaginaire collectif : les joutes verbales. Par joute verbale, nous entendons, plus précisément, les échanges d'insultes. Cependant, notons que ces échanges d'insultes ne se concrétisent pas dans une optique malfaisante, mais plutôt, et c'est là que cela nous intéresse, dans une perspective humoristique, nous allons le voir. Ainsi, nous avons observé à trois reprises ce fameux jeu, mais nous ne l'illustrerons qu'en une seule concrétisation, dans la mesure où les deux autres cas sont sensiblement similaires.

L'occurrence que nous nous proposons de traiter à présent s'est déroulée lors d'une de nos matinées d'observation préalables. Les enfants étaient tous assis en cercle, moment routinier de leur matinée indiquant le début de la journée, et attendaient les institutrices. Durant ce moment d'attente, tous les enfants discutaient entre eux. Deux petits garçons, Émile et Kevin (quatre ans), à côté desquels nous étions assise, ont entamé une querelle inoffensive afin de savoir qui avait le droit, entre les deux, de s'asseoir à nos côtés. Cette discorde était bon enfant : les deux comparses rigolaient et s'amusaient à se pousser gentiment. Le dénouement a été marqué par la victoire de Kevin. Déçu de sa défaite, Émile initie ladite joute verbale : après avoir lancé un regard sournois à son camarade, il le qualifie de « tête de noix de coco ». Ce dernier lui répond alors « tête de boudin blanc », et l'échange de continuer de la sorte : « tête de zombie », « tête de squelette » et « tête de thon qui pète ». Nous observons directement que la formule élémentaire perdure tout du long de l'échange. Il s'agit de « tête de », accompagnée de son complément du nom, porteur alors de la différence entre les énoncés. Ce modèle est très courant dans les insultes ordinaires, mais est détourné par les enfants pour y ajouter une dimension humoristique. En effet, nous voyons directement que « tête de con », par exemple, n'aurait pas du tout le même effet sur le destinataire, que « tête de noix de coco ». En qualifiant son copain de la sorte, Émile ne prend pas beaucoup de risques : il insuffle une part d'absurde dans son insulte, ce qui la rend comique et invite à la connivence par la poursuite de la joute verbale. Kevin rentre directement dans le jeu. Il semble que ce genre de jeux soient courants dans les pratiques langagières des enfants. En effet, l'interlocuteur n'est pas surpris, il sait comment il doit répondre et se lance immédiatement dans la surenchère. Ainsi, les enfants partagent les mêmes codes par rapport à ces joutes verbales : ils sont conscients qu'il s'agit d'insulter l'autre, pour rire, en allant toujours plus loin dans l'absurdité de l'insulte. Le but de ce genre d'échanges n'est donc non pas de blesser l'autre, mais réellement d'entamer un échange comique et humoristique.

Cependant, nous restons dans le tabou et la transgression, car il s'agit tout de même d'injurier son copain, geste transgressif, car normalement non autorisé, à renfort de termes interdits, souvent empreints du registre scatologique. Comme nous l'avons énoncé, les mêmes observations sont de mises pour les autres cas observés.

Enfin, nous discernons un troisième cas prototypique d'emploi de formes taboues par les enfants en vue de faire rire leur interlocuteur. Il s'agit des petites remarques ponctuelles, souvent en lien avec l'univers des excréments ou des parties génitales, qui s'inscrivent dans une conversation plus ample, mais qui viennent ponctuer le propos d'une dimension comique. Une fois de plus, comme pour les autres situations de cette partie d'analyse, nous ne pouvons pas développer toutes les occurrences en détail, mais en aborderons certaines avec l'objectif d'en dégager les traits remarquables. Ainsi, nous avons par exemple Victor et Gaspard, qui alors qu'ils jouaient à se transformer grâce à leur baguette magique imaginaire, ont décidé, à un moment donné, de se transformer en « gros caca qui pue ». Cela a beaucoup amusé les deux camarades, mais ils n'ont pas poursuivi dans cette voie ; il s'agissait seulement d'une brève intrusion de ce thème, dans un jeu déjà comique et reposant sur la surenchère, comme nous l'avons dit. Encore une fois, nous observons l'adjectif qualificatif « gros » et la relative « qui pue » utiles pour augmenter l'aspect répugnant, et par la même occasion, l'aspect comique. Dans cette situation, il n'est pas étonnant que cette thématique ait été abordée, dans la mesure où nous étions dans un contexte de surenchère, avec l'envie d'aller systématiquement plus loin pour être toujours plus comique.

Dans d'autres cas, au contraire, l'intrusion des termes tabous est plus inattendue et surprenante. Nous nous sommes alors dans des situations où l'incongru surgit, procédé fondamental, nous l'avons abordé à maintes reprises, pour la création d'humour. Par exemple, Anna, alors qu'elle représentait sa famille et expliquait les démarches qu'elle entreprenait, justifie le fait de dessiner son petit frère beaucoup plus petit que son papa, car « Il est petit, c'est pas encore un papa » et d'ajouter « Tom quand il sera grand il aura un gros zizi avec des poils noirs ». Dans ce contexte, la remarque de la petite fille est inattendue et surprenante, d'autant plus qu'il s'agissait du premier énoncé de ce type qu'elle formulait. Cependant, elle était consciente du potentiel comique de sa remarque, car elle y a joint des marqueurs d'humour paraverbaux : elle a relevé les yeux de son

dessin en guise de préparation à l'énoncé, indiquant qu'il était temps de l'écouter, et, après avoir dit ce qu'elle avait à dire, s'est mise à rire avec la main devant sa bouche. Avec ce geste très significatif, elle cache la partie de son visage responsable de cet énoncé, qu'elle n'assume peut-être pas tout à fait. Elle indique qu'elle estime sa phrase amusante, mais qu'elle a également conscience qu'elle transgresse les normes. Nous pensons qu'une fois encore, la relation entre les membres de l'énonciation est déterminante : la fillette s'est sentie assez à l'aise et en confiance. En effet, elle savait qu'elle pouvait se permettre cette légèreté et que cela ne prêterait pas à conséquence. Notons qu'elle n'a, à aucun autre moment, produit des énoncés humoristiques contenant des termes interdits. Dans le même ordre d'idée, nous pouvons noter Lucas qui, alors qu'il nous énonçait la liste de ses cadeaux reçus pour Noël, y ajoute un « singe qui fait caca », ou alors Arthur qui décide de faire parler un ours en peluche (nous sommes dans le faire semblant) et qui, au milieu de sa tirade, fait dire à l'ours « Oups j'ai fait pipi dans ma culotte ». Les enfants font intervenir, de manière impromptue des énoncés comiques reposant sur l'utilisation de termes tabous afin de faire rire, ponctuellement, leur interlocuteur. Il ne s'agit pas nécessairement de longues discussions en lien avec ces thèmes : ils sont omniprésents, mais souvent distillés çà et là dans les discussions.

Comme nous nous en sommes aperçue avec la variété de cas traités, la transgression et les formes taboues font partie intégrante du répertoire humoristique des enfants et se déclinent selon diverses formes, en fonction de l'objectif visé et de la situation d'énonciation, et ne passent pas toujours par le verbal. Les enfants trouvent du plaisir à transgresser les règles, et cela devient source d'humour, pour les enfants entre eux, mais également entre les enfants et les adultes. Toutes ces considérations sur les tabous corroborent l'idée de Defays¹⁵¹ évoquée dans notre introduction : la transgression des normes et des règles fonctionne comme une source fertile à la production d'énoncés humoristiques.

2.7. L'ironie

Le dernier procédé sur lequel nous souhaitons nous attarder est celui de l'ironie. Ce choix de classer l'ironie comme une forme d'humour peut faire débat, nous avons

¹⁵¹ DEFAYS, *op. cit.*

d'ailleurs exposé certaines positions opposées vis-à-vis de cette question dans notre première partie théorique. Cependant, nous considérons qu'il est plus pertinent, dans notre contexte, de la considérer comme une forme particulière d'humour, plutôt que comme une réalité contraire à l'humour, comme certains le prétendent. Nous entendons donc par ironie le fait de dire le contraire de ce qui est pensé, dans une visée humoristique. Le premier constat réalisé par rapport à l'ironie est que nous n'avons récolté que très peu d'exemples d'énoncés humoristiques ironiques. Cela ne semble pas être la forme humoristique de prédilection des enfants de la tranche d'âge avec laquelle nous avons travaillé. Ainsi, à part l'exemple d'un énoncé prononcé par Émile, toutes les traces d'ironies que nous avons soulevées ont été produites par la même personne : Emma. Cette petite fille paraît maîtriser très bien l'ironie, et s'en sert très régulièrement, à l'inverse de ses camarades.

Avant de nous y intéresser, exposons l'exemple d'Émile. Celui-ci s'est déroulé alors que les enfants étaient tous en cercle pour la routine du matin. Noah célébrait son sixième anniversaire, à l'occasion de quoi l'institutrice demande aux enfants de montrer sur leurs doigts combien de bougies Noah devra souffler. Les enfants lui demandent alors combien de doigts il faudrait pour représenter son âge à elle. L'institutrice choisit six enfants et montre comment arriver à cinquante-quatre ans. Émile la regarde et lui dit alors en riant : « Madame, vous aurez assez avec un gâteau pour mettre toutes les bougies ? ». Ici sa question fonctionne comme un euphémisme et permet de charrier gentiment l'institutrice. Sa question est rhétorique : il n'attend pas spécialement de réponse, mais le garçonnet emploie la forme interrogative pour mettre en avant sa vraie pensée, à savoir le fait de trouver que l'institutrice n'est plus toute jeune. Il ne s'inquiète pas réellement de savoir si elle aura assez d'un gâteau, mais cherche juste à plaisanter avec cette dernière. Là encore, la relation entre les membres de l'énonciation est capitale : l'enfant sait qu'il partage une certaine proximité avec son institutrice et qu'il peut se permettre cette raillerie inoffensive. Si les autres enfants n'ont pas réagi, l'institutrice a beaucoup rigolé face à ce trait d'humour, ce qui a eu pour effet immédiat de rendre fier le petit garçon, qui a affiché un grand sourire victorieux.

Attardons-nous à présent sur quelques énoncés ironiques proposés par notre spécialiste de l'ironie. La première situation a été enregistrée grâce à notre troisième dispositif. Nous

étions donc auprès d'Emma, Émile et Louise, tous trois occupés à colorier, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment. Voici le contenu de l'échange sur lequel nous nous concentrons :

LOU c'est qui qui a mis toute la plasticine partout par terre/
ÉTH euh c'est- c'est [nathan
EMM [nathan:/
LIS il ramassera hein/ c'est pas grave
EMM ben no:n/ il sait pas ramasser ((en riant))

Dans cette situation, Emma est pleinement dans l'ironie : elle sait que son camarade Nathan est capable de ramasser la plasticine, mais en disant l'inverse, elle se moque de lui. La personne à l'encontre de qui cette pointe est tournée n'est pas présente : elle devient victime de ce trait d'humour. À l'inverse, les autres membres de la situation de l'énonciation, par leur présence autour de la table, deviennent, involontairement, complices. D'ailleurs, tant Émile que Louise se sont mis à rire suite à l'attaque de leur acolyte.

Le deuxième exemple prend place dans une situation d'énonciation sensiblement similaire, à la différence que nous avons un protagoniste supplémentaire : Nicolas. Nicolas était, initialement, également présent à la table pour réaliser son coloriage de fête des Pères, mais ayant terminé, il devait se diriger vers un autre atelier. En effet, nous le rappelons, les journées sont organisées en ateliers simultanés dans lesquels les enfants travaillent sur un projet, qui leur permet, une fois qu'il est terminé, de changer d'atelier. C'est à propos de cette notion d'atelier que la discussion s'est cristallisée :

NIC j'ai fini mon dessin/
LIS dis le à isabelle elle te donnera une nouvelle activité=
EMM =mais c'est pas une activité::
LIS et c'est quoi alors/
EMM ben du travail/ ça se voit quand même ((en riant))

Avant toute chose, il est important de savoir que la fillette avait déjà réagi de la même façon lorsque nous avons parlé « d'activité » précédemment. Ainsi, c'était la deuxième fois qu'elle marquait son désaccord avec notre manière de désigner le travail scolaire. Nous observons que le sujet de mésentente concerne la manière de nommer le travail en classe. Emma, sous le prisme de l'ironie, nous fait comprendre qu'il ne s'agit pas simplement d'activités, mais qu'elle est réellement en train de travailler, bien que les institutrices parlent elles aussi, d'ateliers et d'activités. Cependant, avec les rires, la

proposition « ça se voit quand même » et le ton employé pour parler, qu'il est malheureusement impossible de retranscrire, nous percevons bien le fait qu'elle ne pense pas tout à fait ce qu'elle dit. Elle semble intervenir plutôt par esprit de contradiction, et pour nous faire rire, que parce qu'elle est réellement offusquée que nous parlions d'activités et non de travail. Ainsi, elle se sert de l'humour, et plus particulièrement de l'ironie, pour nous contrarier, en y insérant les signaux nécessaires pour que nous puissions déchiffrer le fait que son message est ironique.

Enfin, prenons comme dernier cas la première interaction que nous avons eue avec Emma. Lors de notre première matinée d'observation, lorsque les enfants ne nous connaissaient absolument pas, et que nous étions assise autour d'une table à laquelle sept enfants coloriaient durant le temps libre matinal, certains nous posaient des questions pour apprendre à nous découvrir. Quelques questions tournaient autour de notre lieu d'habitation, les enfants s'inquiétaient de savoir où nous résidions. Alors que nous leur répondons que nous vivons à Sprimont, Emma nous dit qu'elle aussi vit à Sprimont et ajoute « ah oui je sais où tu habites », en souriant à pleines dents et en nous lançant un regard rieur. Bien que nous pourrions classer ce fait dans la catégorie de faire semblant, nous estimons que l'ironie s'y prête mieux. En effet, Emma ironise en vue de tromper ses camarades, il y a donc une visée légèrement moqueuse : elle annonce le contraire de la réalité, pour mettre fin à la conversation sur notre lieu de domicile, et tourner au ridicule les enfants qui la croiraient. À nouveau, ses mimiques, son ton et les rires accompagnant l'énoncé sont porteurs de sens : ils fonctionnent comme des indices indiquant qu'elle n'est pas sérieuse. Par ailleurs, elle s'enorgueillit particulièrement de son tour lorsqu'elle se rend compte que ses copains la croient et demandent confirmation : alors que tous les signaux indiquaient que le message était humoristique, certains ne les ont pas saisis et n'ont donc pas compris la visée du message, ce qui a beaucoup fait rire la petite fille.

Comme nous l'avons observé, si l'ironie se concrétise peu, elle existe déjà chez certains jeunes enfants, forme pourtant non mise en valeur dans les travaux que nous avons étudiés sur l'humour enfantin. De plus, il semble que les enfants saisissent plus difficilement les tours ironiques que les autres formes d'humour, car ils n'y répondent presque pas. L'ironie se limite alors à l'échange entre l'enfant humoriste et l'adulte.

2.8. Conclusion

Les différents procédés que nous avons analysés ci-dessus nous démontrent bien que l'humour enfantin peut revêtir plusieurs formes, même si certaines sont plus appréciées que d'autres ; occuper différentes thématiques ; et se concrétiser dans différents contextes. Parmi les éléments marquants, nous retiendrons que, et ce de manière presque systématique, les enfants accompagnent leurs énoncés humoristiques d'indices, que nous avons également appelés marqueurs annonceurs d'humour, permettant à leur interlocuteur de comprendre la visée derrière leur prise de parole. Nous avons également constaté que, bien que les relations entre les interlocuteurs soient bien évidemment déterminantes, les enfants ne se privent pas de faire de l'humour avec un adulte, qu'il représente une figure d'autorité ou non. En lien avec cela, les réactions des interlocuteurs sont, par ailleurs, déterminantes : les enfants s'y adaptent et poursuivent, ou abandonnent leurs projets humoristiques, en fonction des différentes réactions obtenues. Ajoutons aussi le fait que, bien souvent, l'humour enfantin repose sur le surgissement de l'incongru, ce qui corrobore les informations récoltées dans notre partie théorique.

3. Les fonctions de l'humour chez les enfants

Après avoir vu, avec la partie ci-dessus, que l'humour enfantin se décline sous diverses formes, il est temps de nous intéresser aux différentes fonctions recouvertes par l'humour chez notre public cible. En effet, notre étude se proposait d'analyser deux pans de l'humour enfantin : les procédés grâce auxquels il fonctionne, et les fonctions qu'il remplit. Tout comme pour les procédés, nous avons décidé de nous intéresser aux fonctions en en distinguant cinq principales. Ces cinq fonctions sont elles-mêmes très générales et pourraient se distribuer en une grande quantité de fonctions plus précises et ponctuelles. Cependant, nous avons préféré travailler avec ces grandes catégories, et y faire intervenir des exemples variés, plutôt que de nous restreindre dans une typologie trop contraignante et fermée, qui aurait pu nous empêcher de traiter tous les éléments que nous souhaitions.

Ainsi, que ce soit grâce aux différents éléments théoriques que nous avons récoltés lors de nos recherches, et dont nous avons fait part dans notre état de l'art, ou grâce à nos

propres observations, qui nous ont permis de distinguer des tendances générales quant aux fonctions de l'humour, nous avons choisi de travailler avec les catégories génériques suivantes : l'inclusion sociale quand l'humour sert à consolider ou créer les groupes ; l'exclusion sociale quand l'humour fonctionne comme une manière de rejeter l'autre ; la création de connivence ; la régulation émotionnelle quand l'humour permet de se distancer de ses émotions ; et la mise en valeur personnelle quand l'humour devient un moyen d'autovalorisation.

Ajoutons que les considérations apportées pour la partie précédente de ce travail sont toujours d'actualité : il aurait été illusoire de prétendre commenter toutes les occurrences humoristiques récoltées lors de nos matinées d'observation préparatoires et lors de la mise en pratique de nos trois dispositifs. Ainsi, nous nous concentrerons sur les faits humoristiques illustrant différentes facettes que catégories précitées. Enfin, certains exemples sur lesquels nous souhaitons nous attarder dans cette partie ont déjà été décrits *supra*, lorsque nous nous concentrons sur les procédés humoristiques, cela s'explique par le fait que notre corpus est limité et que nous nous intéressons à deux domaines que nous avons décidé de séparer. Lorsque nous nous retrouvons dans ce cas de figure, nous ne redécrivons pas les contextes d'énonciation, mais passerons directement à l'analyse.

3.1. Inclusion sociale et sentiment d'appartenance

Nous l'avons dit, l'humour est socialement déterminé et permet d'unir les membres d'un groupe lorsque ceux-ci se retrouvent à rire des mêmes choses, signal qu'ils partagent les mêmes valeurs et possèdent la même vision d'une situation. Ainsi, à travers l'humour, les enfants fondent le groupe ou y marquent leur appartenance. Nous allons donc nous concentrer sur les situations lors desquelles il était évident que le rire, et l'humour avaient comme fonction de souder un groupe social.

Cependant, posons dès à présent une remarque préalable quant à la distinction entre cette catégorie et la catégorie que nous avons intitulée « création de connivence ». Dans les deux cas, il s'agit de socialiser positivement avec autrui, mais nous considérons la catégorie ci-présente comme intrinsèquement liée à l'aspect de groupe, là où la création de connivence s'inscrit dans une relation dyadique. En effet, nous optons pour le parti pris de dissocier ces deux éléments, car nous estimons que l'humour ne se réalise pas de

la même manière lorsqu'il s'agit de socialiser avec un groupe complet, ou avec un individu particulier. Il nous paraît dès lors judicieux de distinguer les deux fonctions comme des réalités différentes.

Le premier exemple d'humour fonctionnant comme manière de créer une cohésion sociale qui nous est apparu concerne l'exemple que nous avons déjà analysé dans notre partie dédiée aux tabous et à la transgression. Il s'agit des moments lors desquels un groupe d'enfants, à l'unisson, se met à reproduire les bruits caractéristiques des flatulences. En effet, nous avons souligné qu'en poursuivant l'initiative singulière d'un enfant initiateur, les autres font groupe en l'imitant : tous les enfants réalisant ces bruitages forment un ensemble marqué par une certaine cohésion sociale, par la reproduction d'un comportement transgressif. Ainsi, tout enfant qui souhaiterait entrer dans le groupe n'aurait qu'à se mettre au diapason. Ici, l'inclusion sociale repose donc uniquement sur le fait de se solidariser en imitant un comportement transgressif. Notons tout de même que, dans ce contexte, les enfants forment, au préalable, déjà un groupe. En effet, ils sont rassemblés autour d'une table, à des places non assignées et, par conséquent, choisies. De plus, tous les enfants font partie du même groupe classe. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que le groupe est, d'une certaine manière, préexistant, mais qu'en agissant de la sorte, il est consolidé. Les enfants expérimentent le fait qu'ils partagent les mêmes normes, puisque tous ensemble, ils transgressent les mêmes codes. Ainsi, le sentiment d'appartenance au groupe choisi, grâce à la sélection de la place assise occupée, est décuplé : ils forment une vraie communauté.

Nous avons également souligné que cette dynamique de groupe ne pouvait pas être brisée par l'institutrice, considérée comme extérieure à la communauté, mais uniquement par un autre enfant déjà présent à la table. Ainsi, si un membre du groupe initial s'oppose aux agissements de celui-ci, les imitations auditives s'arrêtent, car elles ne remplissent plus leur fonction première, à savoir le renforcement du sentiment d'appartenance au groupe. Pour compléter ces propos, il aurait été intéressant d'observer les réactions des enfants si des individus non-membres du groupe primaire tentaient d'y accéder en reproduisant le fameux comportement : aurait-il été directement introduit au groupe ? ou cela aurait-il signé la fin de ce petit jeu, car un intrus aurait essayé de s'y introduire ? De

même, les réactions auraient-elles été différentes si l'intrus était un adulte ou un autre enfant de la classe ? Malheureusement, ces questions resteront en suspens.

Il est également intéressant d'aborder la situation suivante, dont certains éléments sont assimilables à l'exemple précédent. Alors que tous les enfants étaient rassemblés en cercle sur des petits bancs afin d'écouter une chanson et d'en visionner le clip vidéo, tous, à peu de choses près, se sont mis à rire au même instant : une partie de la chanson ne contenait plus de paroles, mais uniquement des rires. Ici, les enfants ne sont pas producteurs de l'humour, mais en sont récepteurs. Presque unanimement, ils perçoivent une incongruité en ce que leur attente est chamboulée : à la place de paroles traditionnelles, ils écoutent des rires. Face à cela, les rires des enfants retentissent de concert, et tous se regardent les uns les autres. Ils jugent et examinent les réactions de leurs camarades, afin d'évaluer si la source de leur amusement est partagée. Lorsque deux enfants en train de s'esclaffer se croisent du regard, ils rient encore plus fort. Ils reçoivent alors la preuve qu'ils forment un groupe uni, car ils possèdent les mêmes goûts humoristiques. Les goûts humoristiques fonctionnent donc comme un moyen d'accroître le sentiment d'appartenance et de former le groupe, la communauté.

Nous avons également eu la possibilité d'observer, grâce à cette situation, un comportement que nous estimons assez révélateur de cette fonction de l'humour. De fait, deux enfants ne se sont pas mis à rire en même temps que les autres, peut-être n'étaient-ils pas attentifs, ou peut-être, tout simplement, n'ont-ils pas, intuitivement, estimé que la séquence était comique. Quoi qu'il en soit, lorsque les deux enfants se sont aperçus que, à l'exception d'eux deux, toute l'assemblée riait aux éclats, ils se sont mis à rire également. Ainsi, ils ont ressenti le besoin de marquer leur appartenance au groupe en adoptant le même comportement. Cela démontre bien que le rire fonctionne comme un moyen d'inclusion sociale : pour se sentir intégrés au groupe, ils ont forcé leur réaction.

Les deux exemples avec lesquels nous venons de travailler concernaient de grands groupes, mais la fonction sociale de l'humour que nous sommes actuellement en train de traiter se concrétise également au sein de plus petits groupes, entre seulement quelques individus. Ainsi, prenons-en pour preuve la situation que nous avons décrite lorsque nous abordions le procédé du faire-semblant dont les protagonistes principaux sont Victor, Gaspard et nous-mêmes. Comme nous l'avons exposé, Victor est l'initiateur du jeu de

faire semblant, et ce jeu, au départ, ne concerne que le petit garçon et nous. Cependant, d'autres enfants étaient présents autour de la table, nous les avons alors appelés les spectateurs, et l'un d'entre eux est parvenu à entrer dans le jeu, jusqu'à en faire pleinement partie. Dès le départ, Gaspard était intrigué par le jeu et, de par sa proximité amicale avec Victor, il a pu y prendre part de manière fluide et délicate. En effet, initialement l'enfant commentait le jeu de manière régulière, mais sans s'y inclure, chose que son ami a bien remarquée et, à partir du moment où Victor lui a répondu « Non, on va appeler ça un fusil », grâce à l'emploi du pronom personnel *on* à valeur de *nous*, Gaspard a été pleinement intégré au petit manège. Par la suite, le jeu reposant sur l'humour, avec le faire-semblant et l'escalade de l'absurde, a continué. Par sa curiosité pour le jeu humoristique, l'enfant a été intégré par son camarade, car ce dernier estimait qu'il avait toutes les valeurs nécessaires pour faire partie du groupe et prendre part intégrante à la situation qui se déroulait devant lui.

Bien d'autres situations nous ont démontré que l'humour enfantin remplissait les deux fonctions que nous venons de présenter, mais il n'est malheureusement pas envisageable de toutes les décrire. Cependant, les exemples que nous avons exposés sont exemplaires en ce qu'ils nous indiquent clairement comment l'humour peut remplir les fonctions d'inclusion sociale et de renforcement au sentiment d'appartenance à un groupe. Les enfants, par l'humour, en jugeant les réactions de leurs camarades, testent les affinités et vérifient s'ils peuvent former un groupe, ou non. Grâce au rire partagé, soit ils affirment leur appartenance au groupe, soit ils acceptent, dans leur univers, ceux qui y correspondent, car ils partagent les mêmes codes, les mêmes références et les mêmes valeurs.

3.2. Exclusion sociale et condamnation

Nous avons souligné, dans notre partie théorique, que l'inclusion sociale et l'exclusion sociale allaient de pair. En effet, l'humour peut aussi bien souder les membres d'un groupe grâce au plaisir partagé du rire, que rejeter certains individus qui ne mériteraient pas de faire partie dudit groupe. Ainsi, après nous être intéressée aux cas lors desquels nous sentions que l'humour possédait une valeur sociale positive, il est temps

de nous concentrer sur le versant négatif de cette fonction sociale de l'humour en analysant des exemples d'exclusion sociale liés à notre thématique.

Notre premier exemple pour cette section s'est déroulé lors de nos matinées d'observation préliminaires, pendant l'accueil, moment lors duquel les enfants sont libres de s'occuper comme ils le souhaitent avant de véritablement démarrer la journée. Jade, Anna, Jean, Emma et nous étions assis autour d'une petite table et nous jouions à un jeu de société comportant des cartes. Les enfants s'amusaient bien et riaient souvent pendant le jeu. À un moment précis, et de manière inattendue, Jean est pris d'une irrésistible envie d'importuner sa sœur, Anna. Le petit garçon prend alors les cartes de sa sœur et, en riant, les jette en l'air après avoir annoncé : « Regardez, elle a des cartes qui volent ». Cela amuse beaucoup Jade et Emma qui se mettent à rire instantanément avec Jean. Anna, agacée par la situation, s'énerve contre son petit frère qui, en plus de l'avoir ridiculisée, empêche le jeu de se poursuivre. En jetant les cartes dans les airs, Jean rend son énoncé performatif. En effet, les cartes se mettent réellement à voler, nous sommes alors dans une situation de faire-semblant. Dans son énoncé, nous retrouvons également le marqueur verbal annonciateur de l'humour « regardez », indiquant à son auditoire de porter leur attention sur ce qui va suivre. Les rires du petit garçon sont, bien entendu, tout autant significatifs et trahissent son intention humoristique. Tous les éléments nous démontrent donc bien que nous sommes dans une situation lors de laquelle l'enfant essaie d'être comique, au détriment d'un autre membre du groupe. En effet, l'humour repose, dans ce contexte, à tourner en dérision l'un des membres du groupe, qui est donc victime de l'action humoristique. Nous observons que Jean semble très satisfait d'avoir réussi à obtenir les rires des copines de sa sœur. En effet, les deux fillettes sont plus âgées que lui, et sont, à l'origine, plutôt les amies d'Anna que les siennes. Ainsi, avec son comportement, il attire l'attention sur lui, membre du groupe le moins intégré, en se moquant de sa sœur, membre du groupe plus légitime. Il essaie donc de l'exclure, pour mieux s'inclure : exclusion et intégration sociale semblent intrinsèquement liées. Cependant, lorsque la moquerie prend place à l'intérieur même du groupe, l'exclusion ne semble être que symbolique et temporaire : le groupe ne sera pas démantelé par le départ d'un de ses membres, qui aurait été rejeté par l'acte humoristique, mais ses contours seront seulement retracés un bref instant. Pendant la moquerie, c'est Jean, Jade et Emma contre Anna, avant que tout rentre dans l'ordre.

Par contre, si l'enfant victime de la moquerie ne fait pas initialement partie du groupe, l'exclusion sociale a plus de poids et condamne l'individu à, sûrement, ne jamais faire partie du groupe. Ainsi, souvenons-nous de l'exemple de la plasticine lorsque nous avons abordé l'ironie. Dans ce contexte, nous avons dit que, en maniant l'ironie, Emma se moquait de son camarade de classe, qui devenait donc victime de l'énonciation humoristique. Cette pointe fonctionne comme une manière d'exclure socialement le jeune Nathan, tout en soudant les enfants moqueurs, à savoir Emma, Émile et Louise. Nous pouvons émettre différentes hypothèses explicatives quant à l'exclusion de cet enfant. Nathan est arrivé tardivement dans la classe, aux alentours du mois de janvier. De plus, il est issu d'une classe socio-économique plus faible que celle des trois comparses, ce qui pourrait être un facteur de stigmatisation. Enfin, la sœur et le frère de ce garçon font également partie de la même classe et ils ont tendance à rester tous les trois. Il est donc moins intégré au groupe classe. Ainsi, la moquerie, sous couvert de l'humour, fonctionne réellement comme une manière, pour le groupe, de se distancer de Nathan et de marquer leur supériorité. L'enfant n'est pas présent et n'entend pas ce qui est dit de lui, ainsi il n'a pas conscience d'être la cible de cette moquerie, mais tout laisser à penser que, s'il voulait se joindre au groupe, il ne serait pas le bienvenu, déjà condamné par les moqueries antérieures.

Si l'humour exclut du groupe les enfants qui sortiraient du rang, en lesquels le groupe ne se reconnaîtrait pas et desquels il s'agirait de se distancer, c'est également un moyen de condamner les comportements avec lesquels certains membres seraient en désaccord. Pour illustrer cela, prenons une situation faisant intervenir Alphonse et Émile. Les deux enfants étaient assis auprès d'autres camarades durant le temps de midi et mangeaient leur dîner. Comme c'était le jour du potage, chaque enfant en avait un bol et mangeait tranquillement. Émile, toujours très énergique, s'est mis à gesticuler dans tous les sens afin de faire rire la tablée. Dans son agitation, le malheureux a renversé son breuvage. Alphonse nous a alors regardée en commentant « S'il renverse encore je vais lui renverser ma soupe sur sa tête pour lui faire une blague ». Ici, l'enfant condamne clairement le comportement de son voisin de table. Il le menace même, menace qu'il qualifie de « blague », car il perçoit un potentiel comique à recouvrir son camarade de potage. Avec ce commentaire, il cherche à améliorer sa relation avec nous : en blâmant son camarade, il s'en distancie et nous indique qu'il n'approuve pas ce genre de comportement, que lui

ne ferait pas ça. Nous pourrions d'ailleurs considérer qu'il s'agit d'un moyen de se mettre en valeur et d'une manière d'entrer en connivence avec nous : il cherche à ce que nous partagions son jugement. Ainsi, dans ce contexte, sur base de l'exclusion sociale, plusieurs autres fonctions de l'humour viennent se greffer, indiquant que, bien souvent, les interactions humoristiques possèdent multiples facettes.

Enfin, envisageons un dernier cas pour cette partie. Alors que nous étions assise aux côtés de Gabriel et d'Émile, les deux amis se sont intéressés à notre carnet de notes. Ils nous demandent alors si, sur la couverture, les insectes représentés sont des abeilles ou des guêpes, ce à quoi nous répondons qu'il s'agit d'abeilles. Les deux garçons se sont ensuite mis à taper sur notre carnet pour faire semblant d'écraser les abeilles. Leurs gestes étaient accompagnés de commentaires tels que « Attention elle va te piquer, paf écrasée ». Amusé par leur jeu de faire-semblant, les deux copains riaient aux éclats, ce qui a attiré l'attention d'Alphonse. Ce dernier leur demande ce qu'ils sont en train de faire, ce à quoi Gabriel répond : « Ça ne te regarde pas, c'est pas ton carnet ». Alphonse, vexé, est alors parti s'asseoir ailleurs. Nous observons dans cette situation que les enfants refusent d'inclure une troisième personne dans leur jeu comique et préfèrent ne pas lui faire part du fameux jeu de faire-semblant. En n'expliquant pas à Alphonse sur quoi repose ce divertissement, le garçonnet ne possède aucun moyen de s'y intégrer et n'a donc pas d'autre choix que d'abandonner, alors qu'au départ, il souhaitait partager le bon moment dont il était témoin. Ainsi, en ayant son accès au jeu dénié, l'enfant est exclu du groupe.

Comme nous avons pu le voir avec les situations commentées ci-dessus, nous pouvons considérer que l'exclusion sociale se réalise, par l'humour, de deux manières distinctes. Dans un premier temps, nous avons les situations où un enfant est fait victime de l'énoncé humoristique, indiquant par cela que son comportement ne rentre pas dans les normes du groupe. Ainsi, les enfants le stigmatisent, et par la même occasion, renforcent leur union de groupe, car ils rejettent le même individu, et rient des mêmes éléments. À côté de cela, l'humour permet également l'exclusion sociale lorsque certains enfants partagent un jeu humoristique et n'acceptent pas d'y intégrer un autre enfant demandeur. Dans ce contexte, l'enfant refusé n'est pas victime d'un énoncé humoristique, mais est rejeté par le groupe qui estime qu'il n'a pas le droit de partager le moment humoristique. Une fois encore, l'exclusion sociale va de pair avec le renforcement du sentiment d'union entre les enfants

qui rejettent : lorsqu'ils refusent qu'un de leur camarade fasse partie de leur jeu, ceux qui en font partie peuvent avoir l'impression de former un vrai groupe avec ses caractéristiques propres, puisque tout le monde n'y a pas accès.

3.3. Création de connivence

À l'instar de l'inclusion sociale, la création de connivence repose sur une valeur positive des fonctions sociales de l'humour. Il s'agit donc pour les enfants, grâce à l'humour, de créer ou fortifier une relation avec un autre individu. Comme nous l'avons dit, cette fonction repose sur une relation entre deux personnes, contrairement à la section d'inclusion sociale développée *supra*, dans laquelle l'un des deux membres cherche à renforcer le lien qui les unit en ayant recours à l'humour. Notons tout de même que, tout comme pour l'inclusion sociale, la création de connivence peut s'actualiser à l'encontre de quelqu'un : en stigmatisant un individu, l'enfant s'en distancie et tente de se rapprocher de son interlocuteur. En effet, rappelons qu'il s'agit de montrer, à travers l'humour, que les mêmes valeurs, les mêmes goûts, *etc.*, sont partagés.

Il nous apparaît d'emblée important de signaler que cette catégorie est sans nul doute la plus représentée dans notre corpus de matériaux. En effet, nos deux premiers dispositifs ont été réalisés en individuel, avec donc, systématiquement uniquement deux interlocuteurs en présence, un enfant et nous. Ainsi, nous pourrions presque déterminer que tous les faits humoristiques récoltés lors de ces phases incombent, dans une certaine mesure, à la fonction que nous traitons présentement : la création de connivence. Nous allons reprendre quelques exemples s'inscrivant dans cette direction.

Replongeons-nous dans l'entretien que nous avons réalisé avec Jules. Nous avons vu, à deux occasions, pour les jeux de faire-semblant ainsi que lors de la section dédiée à l'explication et aux anecdotes, que le petit garçon ne lésinait pas sur les traits d'humour lorsque nous nous retrouvions seule avec lui. Au vu des deux exemples précédemment analysés, nous pouvons affirmer sans grand danger qu'une des raisons qui l'a poussé à plaisanter avec nous en nous faisant croire qu'il était un échographe de renom habitant dans la « Rue des Fleurs » était, justement, d'accroître la complicité nous unissant. En effet, en ce qui concerne l'exemple de faire-semblant, le jeune garçon a directement initié le jeu à partir d'un fait que nous lui transmettions en indiquant, par divers signaux, qu'il

ne croyait pas en ce qu'il disait, cela était purement humoristique, mais qu'ensemble, nous partagions un secret, un monde alternatif dans lequel il est possible d'habiter la « Rue des Pays » ou la « Rue du Renard ». Les mêmes considérations s'appliquent également à l'exemple de l'échographie imaginaire. Là encore, une histoire fallacieuse, reposant sur l'humour, est racontée par l'enfant qui nous invite à faire semblant d'y croire, pour que nous partagions un moment de complicité. Avec ces deux exemples, qui ne sont pas les seuls dont nous pourrions faire part pour cet entretien, tant l'enfant a cherché, par le prisme de l'humour, à développer la relation nous unissant, nous pouvons nous rendre compte que, bien souvent, le recours à l'humour par l'enfant a pour objectif principal de renforcer des liens préexistants en créant de la connivence.

Nous retrouvons cette même idée avec les exemples précédemment analysés provenant des entretiens notamment menés avec Gabriel, Gaspard, Lucas ou encore, Emma. Pour chacune de ces situations, l'humour reposait respectivement, de manière majoritaire, sur le jeu avec les formes tabouisées, l'explication, la devinette et l'ironie et avait comme objectif principal d'entrer en connivence avec nous. Par les différents procédés que nous venons de citer, les enfants ont mis en place des stratégies humoristiques pour créer une certaine complicité entre eux et nous. Leur objectif, bien souvent pendant l'entretien, était de nous faire rire et de vivre un moment d'union au travers l'humour, en nous invitant à transgresser les codes avec eux, en nous faisant part d'explications comiques et alambiquées, en nous faisant deviner un dessin volontairement abstrait, ou encore en maniant subtilement l'ironie. Il semble donc que, à partir du moment où les enfants se sentent suffisamment en confiance avec leur interlocuteur adulte, ils ressentent le besoin d'assurer une certaine complicité en utilisant l'humour.

Notons que, si dans les exemples que nous venons de décortiquer l'interaction avait une durée assez importante, cela n'est pas toujours nécessaire. En effet, il suffit parfois d'un bref échange, qu'il soit verbal ou non, nous allons le voir, pour que l'humour fonctionne comme un moyen de créer de la connivence sociale. Ainsi, lors d'une matinée, les enfants regardaient une histoire contée par support audiovisuel sur un tableau blanc interactif. À un certain moment de l'histoire, un des personnages prononce une petite boutade, appréciée par plusieurs enfants, surtout les plus petits. Noah, assis juste devant nous, s'est alors tourné dans notre direction et, d'un geste, a aplati sa main sur son front

en riant. Dans ce contexte, l'enfant n'a pas besoin d'utiliser des mots pour se faire comprendre : son geste est assez significatif et éloquent pour fonctionner par lui-même. Il entre en interaction avec nous grâce à son regard et son geste fonctionne comme un trait d'humour : il nous indique qu'il ne trouve pas drôle la blague de la vidéo et peut-être pense-t-il même qu'il est bien ridicule d'en rire. Avec cette interaction non verbale, il se distancie des enfants rieurs et essaie de se rapprocher de nous, il nous démontre qu'il ne partage pas cet humour et le tourne en dérision grâce à son geste lourd de sens. Nous avons donc une situation où une interaction très brève, uniquement composée d'un geste et d'un sourire, fonctionne comme un moyen d'entrer en connivence, par la convention qu'elle institue entre les deux membres de l'énonciation.

Bien évidemment, la connivence ne se concrétise pas seulement entre les enfants et nous, mais également chez les enfants entre eux. Là encore, certaines situations déjà analysées peuvent entrer dans cette catégorie. Nous y reviendrons brièvement avant de nous préoccuper de quelques situations inédites. Ainsi, parmi celles déjà abordées, prenons l'exemple de la joute verbale qui avait opposé Émile et Kevin. Dans cette situation, les deux enfants jouaient clairement ensemble, bien que leur jeu consiste à se lancer des insultes, en faisant intervenir l'humour et l'exagération. Nous avons dit qu'un pacte tacite, dans ce contexte, les unissait : tous deux possédaient les codes et savaient quels types d'insultes étaient permises, car marrantes, et quels types d'insultes auraient fait changer le jeu de direction. Ainsi, grâce au rire et à l'humour, ils vivaient une situation de grande complicité, à laquelle personne n'aurait pu s'intégrer : ce moment de fusion ne les concernait que tous les deux. De la même manière, nous avons l'exemple précédemment commenté de Lucas et Arthur lorsque ce dernier imitait l'institutrice en posant son pardessus sur sa tête. Il s'agissait d'un moment de complicité rendu possible grâce à l'humour. À l'inverse de la situation précédente, l'acte humoristique se réalisait à l'encontre d'un autre individu. La connivence était d'autant plus forte que, au-delà du rire ensemble, les enfants partageaient le plaisir de ne pas se retrouver dans la même situation que leur compagnon.

Enfin, utilisons comme dernier exemple d'humour comme créateur de complicité entre deux enfants, une situation que nous avons pu observer quelques instants avant la récréation. Quelques enfants sont, sans surveillance directe, dans le petit couloir menant

dans la cour de récréation et s'habillent afin de pouvoir aller jouer à l'extérieur. Arthur découvre alors que son camarade possède un porteclé en forme d'ours en peluche auquel il décide de donner vie. Pour ce faire, il exhorte son copain Lucas à le regarder puis dit « J'ai fait pipi dans ma culotte ». Nous reconnaitrons ici les deux procédés sur lesquels l'humour repose et dont nous avons déjà parlé, il s'agit du faire semblant et du jeu sur les termes tabous. L'exhortation fonctionne également comme un signal annonciateur d'humour, souvent utilisé chez cet enfant : il tient à ce que son public soit concentré sur l'énoncé qu'il s'apprête à produire. Suite au trait d'humour de son copain, Lucas se met à rire, ce qui rassure alors Arthur dans son rôle de marionnettiste, qu'il poursuit dans la même lignée. Nous sommes face à un énoncé ponctuel qui est testé par l'énonciateur, il cherche à faire rire son ami, à entrer en connivence avec lui, mais s'assure d'abord que son humour fonctionne. Une fois la certitude obtenue que son ami était prêt à entrer dans son jeu, il peut le poursuivre afin de faire durer le moment de partage. Élément surprenant, lorsque Jules s'est approché afin d'observer l'ours parlant, Arthur a immédiatement suspendu le jeu. Cela démontre que son action était réalisée dans un but précis : faire rire Lucas, et n'était pas destinée à un autre enfant. L'enfant poursuit un objectif bien défini, qui n'est pas de faire rire tout le monde, mais de faire rire un camarade en particulier, afin de tisser des liens plus étroits avec ce dernier.

Tous ces exemples nous ont démontré que la création de connivence repose essentiellement sur le fait de faire vivre une situation, humoristique dans notre cas, à son interlocuteur en vue de profiter du plaisir des rires partagés, ce qui, inévitablement, améliore la relation en augmentant l'impression de complicité entre les deux membres. La nature de ce procédé humoristique ne semble pas réellement avoir d'impact, ainsi cette fonction peut se superposer à tous les procédés déjà analysés ci-dessus. Pour que la création de connivence fonctionne, il suffit que l'interlocuteur soit réceptif aux propositions de l'énonciateur : si les deux membres de l'énonciation acceptent de rentrer dans le jeu, un contrat tacite les unit. Par contre, il se peut que l'énonciataire, parce qu'il ne comprend pas, ou parce qu'il n'est pas sensible aux mêmes réalités, refuse la tentative d'entrer en connivence. Pour cela, il suffit simplement qu'il reste neutre face aux propositions de l'autre membre de l'énonciation : le plaisir n'est pas partagé, le contrat tacite ne s'actualise pas, et la complicité est déniée.

3.4. Régulation émotionnelle

Cette catégorie fonctionnelle de l'humour est la plus complexe à décrire et à analyser pour plusieurs raisons. En effet, il n'est, dans un premier temps, pas évident de décrire et de toujours bien interpréter les émotions des enfants, qui, à aucun moment de notre enquête, n'en ont exprimé d'eux-mêmes. Ensuite, notre corpus est très pauvre en exemples, pouvant illustrer cette fonction, nous en dénombrons uniquement trois. Nous devons donc nous contenter de ces quelques occurrences. Cependant, nous estimons que la régulation émotionnelle mérite toute sa place dans le travail ci-présent dans la mesure où, nous avons insisté à de nombreuses reprises sur cet aspect dans notre partie théorique, l'humour ne peut être envisagé en dehors de son lien ténu avec les émotions. En effet, selon de nombreux auteurs préalablement cités¹⁵², l'humour ne peut se réaliser qu'à partir du moment où une certaine distance avec les émotions est prise. De plus, nous avons également appris qu'une des situations prototypiques dans lesquelles les rires enfantins surgissaient était les processus de « tension-détente de la peur surmontée¹⁵³ », la peur étant une émotion, il nous paraît intéressant de nous rendre compte si nous pouvons étendre ce concept aux autres émotions. Nous essaierons de découvrir si, chez les enfants aussi, nous observons cette mise à distance des émotions au travers de l'humour, sachant que, nous l'avons dit, à cette tranche d'âge correspond le début de la capacité à contrôler ses émotions¹⁵⁴. Enfin, nous découvrirons qu'il est également intéressant d'envisager le lien entre le métadiscours des enfants sur l'humour et son rapport aux émotions, chose que nous envisagerons dans la dernière partie de cette analyse.

Le premier exemple est survenu lorsque les enfants mangeaient leur repas de midi. Tous étaient assis autour de petites tables et nous nous promenions d'un groupe à l'autre. Lorsque nous nous sommes approchée de la table de Anna, nous nous sommes aperçue que son casse-croute lui donnait du fil à retordre. En effet, les tranches de pain se décomposaient totalement avant qu'elle ne puisse même les porter à la bouche, la fillette se retrouvant alors avec son repas décomposé en plusieurs petits morceaux. Elle semblait très agacée par la situation : la garniture de son sandwich ne tenait plus en place et elle en

¹⁵² Notons, par exemple, ESCARPIT, *op. cit.* ou BERGSON, *op. cit.*

¹⁵³ DEFAYS, *op. cit.* p.19.

¹⁵⁴ BRUN, *op. cit.*

avait partout sur les mains, ce qui la faisait grimacer. Visiblement irritée par la situation, elle a alors pris un morceau de pain, qu'elle a porté à hauteur d'yeux, et d'un ton furieux s'est adressé à sa tartine de la sorte : « Arrête de te casser ou je te mets au coin. » Directement après quoi, elle s'est mise à rire. Ici, la petite fille détourne son agacement et prend de la distance avec une situation critique en faisant intervenir l'humour. Elle sentait qu'elle était en train de perdre le contrôle et qu'elle ne savait pas comment résoudre son problème, elle était donc embêtée et contrariée. Avec ce trait d'humour, réalisé, semble-t-il, pour elle-même, de fait elle n'a regardé personne après la production de son énoncé et n'a pas cherché à en apprécier les effets, la petite fille prend le dessus en tournant en dérision la situation qui n'est, somme toute, pas bien grave. Avec cet exemple, nous nous rendons bien compte que l'enfant utilise l'humour pour se défaire de ses émotions désagréables engendrées par la situation.

Notre deuxième exemple a été récolté grâce à notre troisième dispositif. Alors que les enfants s'occupaient librement pendant l'accueil matinal, Gabriel et Gaspard commencent à se chamailler : chacun souhaite employer le même feutre à tamponner en forme de sapin de Noël. Une petite dispute éclate alors afin de savoir lequel aura le droit d'utiliser le précieux marqueur en premier : ils estiment tous les deux qu'ils ont la priorité et se l'arrachent des mains à tour de rôle. Gaspard gagne, il est le premier à employer le feutre tampon, au grand dam de son acolyte, qui boude les bras croisés. Gaspard semble incommodé par la réaction de son camarade : au départ, ils jouaient ensemble. Plein de ressources pour se réconcilier avec son ami, le petit garçon se met alors à taper de toutes ses forces avec le marqueur à tamponner sur une feuille et encourage son copain à le regarder en lui disant : « Hé Gabriel regarde je vais écraser tous les sapins ». Gaspard est amusé par son geste, il sait que son copain transgresse les règles, l'institutrice intervient d'ailleurs pour lui demander de faire « Doucement avec les marqueurs », mais cela ne l'arrête pas : il est bien déterminé à amuser son camarade pour que la dispute cesse. Gabriel, qui, au départ, conservait son air maussade, commence à s'intéresser au jeu de son ami. Les rires ne viennent pas immédiatement, mais petit à petit, il laisse entrevoir son amusement. Après quelques instants, et devant la témérité de son camarade qui ne s'arrête pas après les remarques de l'institutrice, l'enfant éclate de rire et, à l'aide d'un autre feutre à tamponner, se met également à écraser le tampon le plus fort qu'il peut. Ici, l'humour permet d'outrepasser les rancœurs afin de permettre aux enfants d'entrer en

communion, à nouveau, en transgressant les règles dans la bonne humeur. Nous remarquons d'ailleurs qu'une certaine résistance était de mise chez Gabriel : au départ, sa colère était trop forte, il n'aurait pas pu partager l'amusement proposé par son camarade. Nous observons donc que la mise à distance des émotions négatives est nécessaire pour que l'enfant puisse entrer pleinement dans le jeu transgressif et comique. Enfin, cela nous en apprend également sur les perceptions qu'ont les enfants de l'humour : Gaspard a estimé que la meilleure stratégie pour enterrer la hache de guerre était d'avoir recours à l'humour et à l'amusement partagé. Le petit garçon a donc conscience de certaines fonctions potentielles de l'humour.

Enfin, notre dernière situation nous est offerte par Lucas, lorsque nous nous entretenions avec lui dans le cadre de notre deuxième dispositif. Alors qu'il nous décrivait son dessin, il s'est souvenu d'une anecdote un peu morbide dont il a souhaité nous faire part :

LUC avant on avait des chats mais y en a un qui est mort tout
seul et: un qui- qui et l`bébé est mort à cause de mon papa
LIS pourquoi
LUC mais parce que en- en fait- en fait y a mon papa qui a conduisait
la voiture et y avait euh un chat qui- qui en fait qui était
dernière une des roues [de devant ((en riant))
LIS [oh punaise
LUC donc alors papa mon papa a reculé alors euh il a écrasé le p`tit
((en riant))
LIS vous deviez être tristes
LUC oui c'est pas comique

Nous observons ici un léger paradoxe entre le contenu de l'énoncé et la manière dont il est produit. En effet, l'enfant nous narre un souvenir funeste : son père a écrasé un de leurs chatons, tout en riant. Cependant, le garçonnet comprend très rapidement que ses rires peuvent être surprenants, du point de vue de son interlocuteur, car, à partir du moment où nous faisons intervenir le caractère malheureux de la situation, il se sent contraint d'ajouter « Oui c'est pas comique », comme pour nous prouver qu'il est clairvoyant par rapport à la situation, et qu'il ne la trouve pas amusante, malgré ses rires. Nous sommes donc dans une situation où l'enfant, grâce aux rires, prend de la distance avec une situation triste qu'il souhaite nous raconter. L'aspect tragique de son anecdote le pousse à y intégrer des rires et des traces d'humour – nous pourrions dire que nous sommes dans le procédé humoristique de l'explication et de l'anecdote : les marqueurs

verbaux, le contexte d'énonciation et le cadre général de l'échange sont similaires aux autres cas traités dans cette catégorie – afin de s'en distancer.

Comme nous l'avons dit, seuls ces trois exemples ont été recueillis pour cette catégorie fonctionnelle. Cependant, ils sont assez éloquents : l'humour, en ce compris le rire, chez les enfants peut être employé pour désamorcer une situation dans laquelle des émotions négatives viennent s'intégrer. De plus, les constatations observées sont en adéquation avec les affirmations abordées lors de notre partie théorique. De fait, pour que l'humour puisse pleinement s'exprimer, les locuteurs doivent prendre une certaine distance avec les émotions liées à la situation à propos de laquelle ils souhaitent rire. Enfin, cela nous a également permis de nous rendre compte que les émotions du récepteur étaient tout aussi décisives : si l'interlocuteur n'est pas disposé à entrer dans une interaction humoristique, l'humour ne fonctionnera pas.

3.5. Mise en valeur personnelle

Bien que l'humour puisse remplir d'autres desseins, seule une dernière fonction de l'humour dans les interactions entre enfants retiendra notre attention. Il s'agit donc de s'intéresser aux situations dans lesquelles les enfants utilisent l'humour comme une manière de se faire remarquer, de se mettre en valeur. Encore plus que pour les autres catégories, les délimitations de cette section sont floues, ainsi nous tenterons de ne pas tomber dans l'écueil consistant à considérer tous les énoncés humoristiques comme un moyen pour les enfants de se faire remarquer. En effet, il est vrai que, dans la majorité des cas, et cela se vérifie au travers des nombreux exemples déjà commentés, et encore plus lorsque la relation entre les membres de l'énonciation est déséquilibrée (adulte – enfant), l'enfant, en proposant un énoncé humoristique, essaie d'attirer l'attention de son interlocuteur. Peut-être pourrions-nous voir, dans ce besoin de mise en avant au moyen de l'humour, des traces du « narcissisme moteur » développé par Wallon¹⁵⁵. Néanmoins, une sélection peut être opérée afin de décortiquer certaines situations dans lesquelles, encore plus que dans les autres, l'humour est expressément produit pour fonctionner comme un moyen d'attirer l'attention.

¹⁵⁵ WALLON, cité par JALLEY, *op. cit.*

Pour commencer, prenons deux exemples assez similaires à certains égards, mais opérés par deux enfants différents. Pour le premier cas, nous avons Anna qui, pendant une matinée d'accueil, dessinait assise à côté de quelques camarades et de nous. Toisant du coin de l'œil le dessin de Jean, son jeune frère, cette dernière lui dit « Oh mais Jean tu dépasses beaucoup », remettant ainsi en cause les compétences artistiques de son petit frère. Après quelques courtes secondes, elle se met alors à dessiner un énorme gribouillis sur sa feuille en nous demandant de la regarder, car elle aussi avait dépassé, tout en rigolant. Avec cette action, il s'agissait pour elle de se moquer de son frère. Une fois son méfait accompli, la fillette a pris une nouvelle feuille à colorier en nous disant : « Moi, je sais colorier sans dépasser ». Cet acte humoristique, il s'agissait de l'imitation de son petit frère associée à beaucoup d'exagération pour le tourner en ridicule, poursuivait donc deux objectifs. Le premier était de condamner l'incapacité de ce dernier et le deuxième, nous intéressant particulièrement dans ce contexte, de nous montrer qu'elle, contrairement à Jean, était capable de bien colorier. Ceci confirme l'idée d'une mise en valeur personnelle réalisée par le prisme de la dépréciation d'autrui.

Avec notre deuxième exemple, les mêmes objectifs étaient poursuivis, mais ont été atteints au secours d'une autre stratégie. En effet, Emma voulait, elle aussi, que nous remarquions ses grands talents de dessinatrice. Ainsi, alors que nous l'observions réaliser son coloriage pour la fête des Pères, la jeune fille n'avait de cesse d'émettre des commentaires dépréciatifs à l'encontre de son ouvrage. Rappelons cependant que nous avons qualifié Emma d'ironiste hors pair, il ne sera donc pas surprenant de savoir que ses commentaires étaient teintés d'humour et d'ironie : son ton démesurément plaintif, ses rires ainsi que l'exagération dont était parée ses commentaires faisant office de preuve. Elle disait alors : « Oh mais mon dessin il est pas joli », « C'est trop moche les couleurs », « Mon dessin est raté », *etc.* Avec ce stratagème ironique, il était évident que la petite fille n'avait qu'une envie, être contredite afin d'être mise en valeur et réassurée dans ses capacités. Ici, la dépréciation ne s'est donc pas faite à l'encontre d'un autre individu, mais la jeune enfant se dévalorisait elle-même, pour être davantage valorisée. Ajoutons que plusieurs spectateurs assistaient à ce petit manège. Ainsi, les commentaires positifs qu'elle cherchait à obtenir de notre part auraient eu des témoins. C'est donc également une manière de se mettre en valeur auprès de ses petits camarades, qui assistent à son éloge forcé.

La situation lors de laquelle Alphonse souhaitait renverser de la soupe sur la tête de son camarade peut également être considérée comme un moyen de mise en valeur personnelle. Cette situation, en réalité, recouvre de nombreuses fonctions de l'humour que nous avons déjà envisagées. En effet, nous avons dit qu'il s'agissait d'une manière d'entrer en connivence avec nous, en se distanciant du comportement déviant de son camarade, et que c'était donc, par la même occasion, une condamnation sociale pour un comportement inapproprié. Ces deux aspects conjoints peuvent être considérés comme une manière, pour l'enfant, de se valoriser grâce à l'humour. En effet, en prenant ses distances et en condamnant ce comportement, il cherche à se valoriser, à montrer sa supériorité : lui ne ferait pas cela.

Notre dernier exemple pour cette catégorie fonctionnelle nous a été offert par Jules et Emma. Au départ, Emma essayait de nous faire rire en nous proposant un faux tour de magie. Nous étions donc dans le faire-semblant : la petite fille tenait un feutre en nous disant, en riant, « Regarde je fais de la magie, mon marqueur vole ». Bien évidemment, nous étions toutes les deux conscientes qu'elle n'était pas réellement magicienne, qu'elle essayait simplement de nous impressionner et de nous faire rire. Nous sommes donc entrée dans son univers. Jules, au départ spectateur de la scène, décide d'intervenir : lui aussi veut nous prouver qu'il sait faire de la magie. Ainsi, il commente : « Moi aussi je sais faire de la magie » et prend un marqueur qu'il jette sous la table afin qu'il disparaisse de notre champ de vision. Dans cette situation, nous observons clairement que le petit garçon était quelque peu jaloux de l'attention que nous portions à Emma grâce à son tour de passe-passe. Il a donc essayé de rééquilibrer la situation en utilisant l'humour comme moyen pour se faire remarquer : Emma n'est pas plus digne d'intérêt que lui, car lui aussi peut faire croire qu'il est magicien. De plus, sa tentative nous démontre qu'il tente d'être plus remarquable que sa copine : à la place de faire semblant d'avoir un feutre qui vole, il le jette sous la table, n'essayant même pas de dissimuler le stratagème magique. De cette manière, il amplifie le potentiel comique de la situation afin de se faire encore plus remarquer.

Grâce à ces exemples, nous avons pu nous rendre compte que, bien souvent, l'humour employé par les enfants comme un moyen de se mettre en valeur s'actualise dans des contextes où d'autres enfants sont présents, dans une optique de comparaison, afin de

paraître meilleur qu'eux, aux yeux de l'adulte, dans la majorité des cas. De plus, la fonction de mise en valeur ne s'actualise généralement pas seule. En effet, d'autres fonctions de l'humour l'accompagnent afin de, justement, permettre à la mise en valeur de fonctionner par contraste. Par exemple, c'est en utilisant l'humour comme un moyen de condamner un comportement que, par contraste, la mise en valeur est rendue possible.

3.6. Conclusion

S'il arrivait que les procédés humoristiques se superposent, cela est encore plus vrai pour les fonctions de l'humour. En effet, nous avons vu que les énoncés humoristiques étaient souvent produits avec plusieurs objectifs, objectifs qui parfois se nourrissent même l'un l'autre. De fait, certaines fonctions, comme la mise en valeur personnelle, ont souvent besoin, pour se concrétiser, de s'appuyer sur une autre fonction de l'humour. Néanmoins, si toutes les fonctions sont liées, l'aspect majeur à retenir quant aux raisons pour lesquelles les enfants font de l'humour est qu'il s'agit d'une manière de se situer socialement. Avec l'humour, les enfants délimitent leur cercle proche et définissent les comportements à adopter, ou à bannir. C'est un moyen de socialisation extrêmement efficace : c'est autant un outil à rejeter l'autre, qu'un outil à renforcer et créer des relations. Ainsi, toute la dimension sociale de l'humour n'est pas l'apanage de l'humour adulte, mais se concrétise également réellement avec l'humour enfantin.

4. Le discours des enfants : représentations et pratiques de l'humour

La partie ci-présente se distingue des deux parties d'analyse précédentes. En effet, alors que nous nous concentrons sur les énoncés produits directement par les enfants, il est maintenant temps d'envisager le métadiscours émis par les enfants à propos de l'humour. De fait, il nous semble intéressant de comprendre comment les enfants de cet âge qualifient l'humour, comment ils le définissent et quelles réalités cela recouvre pour eux. Afin de mener à bien ce projet, nous mobiliserons en particulier les données obtenues grâce au premier dispositif de notre enquête. En effet, nous avons posé différentes questions aux enfants en lien avec l'humour, et leur avons demandé de définir si certaines images étaient comiques, ou non. Cela nous a permis d'en apprendre beaucoup sur la

manière dont ils conçoivent l'humour et sur les représentations qui y sont liées. Ainsi, cette partie se subdivisera en deux sous-sections, la première étant consacrée à l'analyse du discours même des enfants et la seconde à une comparaison entre ces données et les pratiques langagières des enfants, que nous avons déjà décrites longuement.

4.1. Comment les enfants définissent l'humour

Afin de nous intéresser à la manière dont les enfants définissent l'humour et quelles en sont leurs représentations, nous aborderons, en premier lieu, les réponses que nous avons obtenues grâce aux différentes questions posées à notre public, celles-ci nous permettront de saisir de manière plus concrète la conception qu'ont les enfants de l'humour. Ensuite, nous nous concentrerons sur les traits généraux qui ont présidé au classement des images par les enfants en tant qu'images comiques, ou non comiques.

La première question posée portait sur l'impression qu'ont les enfants de leur propre capital humoristique. Ainsi, il s'agissait de leur demander s'ils faisaient régulièrement rire les autres, et surtout, comment. Le premier élément à souligner est qu'un seul enfant, Arthur, sur les douze interrogés, a jugé ne pas faire souvent rire ses proches. Les onze autres étaient unanimes : tous sont de grands comiques. En ce qui concerne les techniques utilisées pour faire rire, trois ont eu beaucoup de succès. Il s'agit d'abord des grimaces, qui ont été citées par cinq enfants, se trouvant *exæquo* avec les blagues, elles aussi citées par cinq enfants. Enfin, trois d'entre eux ont parlé des chatouilles. À noter cependant que le même enfant citait parfois plusieurs de ces procédés et que d'autres n'en citaient aucun. De fait, nous avons constaté qu'il était très difficile, pour certains de répondre à cette question. Soulignons également la tendance, pour les enfants qui disaient faire rire grâce à leurs blagues de nous en raconter une. Cette question nous montre donc qu'intuitivement, les enfants ont une vision assez restreinte de l'humour. En effet, à les écouter, il se concrétiserait uniquement à travers ces trois procédés. Malgré ces procédés élémentaires, il est intéressant de constater que presque tous ont conscience de leur potentiel comique. L'humour semble faire, selon leur représentation, partie intégrante de leur quotidien.

La deuxième question avait pour objectif de découvrir ce qui faisait rire les enfants interrogés dans leur vie quotidienne. Ici, la majorité des réponses entretenaient un lien

avec le cercle familial des enfants. En effet, la plupart ont ainsi cité des actions réalisées, telles que des blagues et des grimaces, par leur frère, sœur, père ou mère, qu'ils estiment comiques. Ainsi, les enfants semblent associer presque naturellement le rire et l'univers de la famille. Jamais il n'a été fait mention des camarades de classe, chose surprenante dans une certaine mesure. Parfois, pour nous décrire ce qui les faisait rire, les enfants racontaient des anecdotes très précises et d'autres fois, des comportements plus généraux (nous retrouvons une nouvelle fois les blagues et les grimaces) qui les amusent beaucoup. Notons aussi que certaines réponses, minoritaires, pourraient être qualifiées d'absurdes. Par exemple, pour répondre à notre question, Jules nous expliqua que, ce qui lui provoquait du rire était « Un chien qui glisse et les pingouins » et Arthur « Un papier toilette qui court ». En plus de cela, Jade, Arthur, Gaspard et Gabriel ont fait référence à une thématique qui a l'air de beaucoup les amuser : le scatologique. Leur vision de ce qui les amuse n'est donc pas très détachée de la manière dont ils pensent arriver à faire rire les autres. D'après eux, ils rient des devinettes, des blagues et des grimaces, et c'est encore mieux si elles font intervenir des termes tabous, et font rire en se déformant le visage à l'aide de grimaces ou racontant des blagues et devinettes.

Notre troisième question avait trait à la possibilité de rire à l'école : il s'agissait de mesurer le ressenti des enfants quant au fait de pouvoir rire, ou non, à l'école. Intuitivement, les réponses données étaient binaires et un partage presque équitable s'est fait ressentir entre les « Oui, on peut rire à l'école », et « Non, on ne peut pas rire à l'école ». Cependant, et quelle que soit la réponse initiale, au fur et à mesure de la discussion, les réponses gagnaient en nuance. Ainsi, à la place des réponses catégoriques, les réponses étaient enrichies de différentes explications. Nous percevons alors directement que, dans l'imaginaire de chacun, certaines situations autorisent le rire, là où d'autres l'interdisent. Par exemple, la cour de récréation est ressortie à plusieurs reprises, comme l'endroit par excellence où le rire était permis. La cour de récréation est par ailleurs associée aux jeux avec les copains, qui eux-mêmes, permettent de rire à l'école. Observons que, quand la question est orientée sur le rire à l'école, les enfants incluent leurs camarades de classe comme source d'amusement, alors que spontanément, ils relaient uniquement le rire à l'univers de la famille, comme expliqué ci-dessus. En plus de la liberté accordée par la cour de récréation, les enfants estiment aussi pouvoir rire lorsque les institutrices font des blagues. En ce qui concerne les moments où il n'est pas

autorisé de rire, sont ressortis : les moments d'explications données par les institutrices, la routine du matin, lorsque les copains sont ennuyants et quand quelqu'un se fait mal ou fait une bêtise. Deux enfants ont également apporté des considérations quant au niveau sonore des rires : il est possible de rire à l'école sans se faire réprimander à condition de ne pas rigoler trop fort. Ainsi, les situations où le rire est permis semblent balisées dans leur esprit : ils sont conscients que certains moments sont propices au rire, là où d'autres le sont moins. Cela indique également qu'inconsciemment, ils ont une certaine lucidité quant aux fonctions du rire, qu'ils lient également avec un certain sens moral : le rire, par exemple, n'est pas autorisé quand quelqu'un se fait mal, car le rire est une manière de se moquer, de dévaloriser, et cela n'est pas convenable moralement.

Enfin, il s'agissait de demander aux enfants, pour la dernière question, ce qu'ils diraient pour nous faire rire. Cette question est, sans doute, celle qui a le moins fonctionné. En effet, cinq enfants sur les douze n'ont pas su y répondre. Pour ce qui est des réponses obtenues, elles étaient variées, voire aléatoires. Ainsi, certains ont réalisé des actions en faisant une grimace, en racontant une blague ou en imitant des bruits de flatulence, tandis que d'autres ont juste prononcé des énoncés tels que « pelouse », « clown maladroit », « caca boudin » ou encore « plasticine qui parle », enfin un enfant nous a fait une blague en essayant de nous faire croire que nous avions perdu nos deux jambes. Nous retrouvons dans plusieurs des réponses un jeu avec l'absurde. En effet, sans doute pris au dépourvu par la question, les enfants ont répondu avec ce qui leur venait naturellement en tête, mais qui possédait tout de même un potentiel comique. Ainsi, cela nous a permis de retrouver certaines catégories déjà abordées telles que les blagues ou la transgression et les formes taboues, mais également des procédés non traités tels que l'absurde. Quoi qu'il en soit tous ceux qui se sont essayés à nous faire rire avaient un point commun : ils ont fait intervenir une incongruité, ils ont essayé de nous surprendre avec leur réponse. Cela nous indique que, naturellement, les enfants, pour faire rire, pensent qu'ils ont besoin de surprendre, de faire intervenir l'inattendu.

La deuxième phase de ce dispositif réclamait aux enfants de catégoriser dix images en fonction de s'ils les trouvaient comiques, ou non. Bien évidemment, ce que nous retiendrions ici n'est pas tant de savoir quel enfant a trouvé quelle image comique, mais quels sont les arguments qu'ils ont donnés pour justifier leur choix.

Dans un premier temps, nous pouvons souligner comme source de justification l'apparence physique des éléments représentés : plusieurs enfants ont légitimé leur choix en faisant appel à ce critère. Soit, l'image était drôle du fait de l'apparence du personnage représenté (il était déformé, avait un visage expressif, *etc.*), soit elle ne l'était pas, pour la même raison. Un autre critère était le fait « d'aimer » ou « ne pas aimer » les objets représentés. Pour certains, l'image était drôle s'ils aimaient l'élément présent sur l'image. Par exemple, Jules a estimé que l'image du chien était comique, car il aime bien les chiens. Il a d'ailleurs tenu ce même raisonnement pour toutes les images.

Une autre justification, qui est apparue chez presque tous les enfants a trait aux émotions des personnages : s'ils ont l'air en colère, fâchés ou tristes, l'image ne sera pas drôle. Notons d'ailleurs que Anna, pour chaque image, se demandait à voix haute si le personnage représenté « est content ou fait une colère », et en fonction de la réponse qu'elle apportait à sa propre question, classait l'image dans une catégorie plutôt que dans l'autre. Nous pouvons lier cela à ce que nous avons déjà observé des émotions et de l'humour, à savoir la nécessité à être dans de bonnes dispositions émotionnelles pour pouvoir rire. Les enfants semblent en avoir conscience, car, pour plusieurs d'entre eux, si un personnage paraît fâché, il est inconcevable d'y associer de l'humour. En revanche, si une illustration montre des émotions agréables, les enfants auront tendance à la classer comme une image comique. Par exemple, les images représentant des personnages joyeux ou rigolant entre eux, même si elles ne comportaient aucun procédé humoristique, étaient classées parmi les images drôles. Ainsi, plus que le procédé humoristique employé au sein de l'image, ce sont les émotions qu'elle représente qui semblent être décisives pour leur classement aux yeux des enfants.

Dans le même genre d'idée, les enfants classaient régulièrement comme « pas drôles » les images dans lesquelles ils imaginaient que le personnage allait se blesser ou les images dans lesquelles les protagonistes réalisaient des bêtises. Lorsque les enfants ressentaient le besoin de les commenter avec des énoncés du type « On ne peut pas faire ça », la propension était presque systématiquement de définir ces images comme des images sans potentiel risible. Ainsi, le sens moral des enfants est prégnant lorsqu'il s'agit de qualifier les images. Si certaines représentations vont à l'encontre du sens moral commun et de l'obéissance apprise, nombreux sont ceux qui ne considéreront pas ces images comme

drôles. Rappelons, par ailleurs, que, tant Piaget¹⁵⁶ que Decety¹⁵⁷ avaient insisté sur l'importance des valeurs morales spontanées chez les enfants de la tranche d'âge dans laquelle nous nous situons. Ainsi, cette caractéristique semble se retrouver dans leur rapport à l'humour. Dans l'esprit des enfants, un lien étroit semble s'opérer entre ce qui se fait, ce qui ne se fait pas, et ce dont on peut rire ou ce dont on ne peut pas rire. Ces éléments appuient nos observations précédentes obtenues lors de la phase de réponses aux questions.

Un autre élément intéressant à souligner concerne la thématique de l'image représentée. En plus du fait d'aimer ou pas l'objet représenté, des émotions des personnages, du caractère moral de leurs actions, c'est la thématique même qui jouerait un rôle important dans leur catégorisation comme images comiques. Par exemple, l'image représentant *Peppa Pig* a été classée, unanimement, comme une image drôle par tous les enfants connaissant ce dessin animé. Les justifications variaient, mais le résultat était toujours le même : le fait d'avoir une référence à un élément connu de leur vie quotidienne a été déterminant. Un élément que nous avons également déjà relevé à plusieurs reprises dans ce travail est en lien avec le tabou scatologique : le fait de représenter un personnage sur une toilette dans une image avait pour effet de, presque automatiquement, la faire parvenir au rang des images comiques.

Enfin, soulignons que certaines images contenaient en elle-même un processus humoristique, qui, lorsqu'il était décelé par les enfants, faisait pencher la balance en faveur de la reconnaissance de l'aspect comique de ces images, mais certains enfants passaient à côté et trouvaient de nouvelles justifications pour classer ces images. Elles étaient alors considérées comme comiques, ou non, mais sans prendre en compte le procédé humoristique dont elles étaient marquées.

4.2. Comparaisons avec les pratiques langagières observées

Maintenant que nous avons compris comment les enfants envisagent l'humour et comment ils se le représentent, nous nous proposons d'établir une brève comparaison entre certains aspects retenus ci-dessus et quelques exemples de leurs pratiques

¹⁵⁶ PIAGET développé dans NIKLAS-SALMINEN, *op. cit.*

¹⁵⁷ DECETY, *op. cit.*

langagières : nous aborderons d'abord une série d'aspects plutôt généraux avant d'exposer certaines d'illustrations plus ponctuelles. En effet, il nous semble intéressant de remarquer si certaines de leurs considérations se retrouvent dans leurs pratiques, ou si elles en sont plutôt déconnectées.

Notre premier point d'intérêt concerne le rapport entre l'incongru et l'humour. Nous venons de voir que, lorsque nous demandions expressément aux enfants de nous faire rire, leur stratégie était de nous surprendre, et donc de faire appel à l'incongru. Ainsi, leur représentation mentale de l'humour associe le comique à la surprise. Cet aspect s'observe également dans les productions spontanées humoristiques des enfants. En effet, nous avons soulevé, et ce à plusieurs reprises, lorsque nous nous penchions sur divers procédés permettant à l'humour de s'actualiser, que le surgissement de l'incongru était un aspect fondamental de l'humour enfantin. Nous avons cependant également constaté que ce phénomène n'était pas toujours bien compris par les enfants eux-mêmes. Par exemple, Émile n'avait pas saisi que ce qui avait provoqué le rire la première fois qu'il chantait la fameuse chanson en était le caractère inattendu, mais qu'une fois que cela devenait prévisible, le caractère risible de son action s'amointrissait. En ce qui concerne l'incongru, tant les pratiques langagières spontanées que les pratiques que nous pourrions qualifier d'intellectualisées – les enfants ont pensé à la meilleure manière de nous faire rire – s'inscrivent dans la même direction en lui accordant une grande place lorsqu'il est question d'humour.

Le deuxième constat à énoncer repose sur la différence entre les procédés humoristiques dont les enfants possèdent une certaine conscience et ceux dont ils s'emparent concrètement lorsqu'il s'agit de faire de l'humour. Au vu des réponses apportées aux différentes questions de notre premier dispositif, nous considérons que, selon eux, l'humour se décline selon les trois formes suivantes : les blagues, les grimaces et les chatouilles. Par ailleurs, deux de ces formes, les grimaces et les chatouilles, ne sollicitent pas de prise de parole, ainsi, l'humour passerait majoritairement par les gestes et le non verbal. Cependant, cette délimitation restreinte de l'humour ne correspond absolument pas à leurs pratiques. En effet, dans un premier temps, les interactions humoristiques que nous avons recueillies passent majoritairement par le verbal. Bien souvent, elles sont accompagnées d'éléments paraverbaux, que nous avons tenté de

décrire au mieux, mais ne s'y limitent pas, bien au contraire. De fait, très rares étaient les occurrences humoristiques sans aucune trace d'énoncé verbal. Nous avons consigné pour cela uniquement le geste de désapprobation de Noah, ainsi que les imitations de flatulence. Et, nous le voyons, ces deux cas ne correspondent pas aux procédés relevés par les enfants. Cela n'est d'ailleurs guère étonnant dans la mesure où, en réalité, nous n'avons jamais été témoin de tentatives humoristiques fondées sur les grimaces ou les chatouilles. Le troisième procédé qu'ils se représentent, à savoir les blagues, ne figure pas non plus parmi les procédés les plus mobilisés. En effet, nous l'avons dit, exception faite des réactions obtenues lors de la mise en place de notre premier dispositif, aucun enfant n'a produit spontanément de blague, en tant que petite histoire comique mémorisée. Si les procédés cités par les enfants n'étaient pas les plus prospères dans leurs pratiques effectives, bien d'autres avaient beaucoup plus de succès (parmi ceux-ci, nous retrouvons tous les procédés que nous avons analysés *supra*), mais semblent non reconnus par les enfants. Nous avons donc un premier paradoxe entre les représentations que se font les enfants de l'humour et leurs pratiques langagières réelles : leur humour ne repose pas sur les procédés qu'ils s'imaginent, mais sur bien d'autres procédés dont ils n'ont jamais fait mention.

Un autre aspect contradictoire entre les représentations de l'humour qu'ont les enfants et leurs pratiques s'observe du côté de la moralité de l'humour. En effet, nous avons affirmé que les enfants délimitaient strictement les situations dans lesquelles le rire était autorisé et celles où il ne l'était pas, la frontière étant le caractère moral de ces rires. De fait, ils estiment qu'il est inconvenable de rire si une personne est blessée, si une personne est fâchée, dans une situation de désobéissance, ou pour se moquer d'un autre. Pourtant, tant notre étude du caractère transgressif de l'humour enfantin que celle de ses fonctions de condamnation et d'exclusion sociale nous démontrent qu'ils ne sont pas en reste lorsqu'il s'agit d'utiliser l'humour à des fins subversives. Rappelons-nous donc du petit groupe composé d'Emma, Émile et Louise, qui rejetait, au moyen de l'ironie humoristique, leur compagnon de classe, ou encore d'Arthur et de Lucas qui riaient de la situation dans laquelle se trouvait Victor, grondé par l'institutrice. Dans leurs pratiques effectives, rire en désobéissant n'était pas non plus un problème pour eux. En effet, à plusieurs reprises nous les avons trouvés insensibles aux remarques des institutrices tant ils étaient absorbés par leurs jeux comiques. Ainsi, il semble que, théoriquement, ils

dissocient les rires et l'humour de certaines situations, mais que, dans la pratique, ces mêmes situations se prêtent particulièrement aux rires et à l'humour.

Si certaines de leurs représentations ne correspondent pas avec leurs pratiques effectives, d'autres sont bel et bien en adéquation avec ces dernières. C'est dans cette lignée que s'inscrit le rapport aux termes tabous et transgressifs. De fait, comme nous l'avons observé grâce aux réponses apportées par les enfants à nos différentes questions, les termes interdits et les actes transgressifs, surtout lorsqu'ils sont relatifs au domaine du scatologique, sont, d'après eux, très efficaces lorsqu'il s'agit d'humour, qu'ils se placent en tant que producteur, ou en tant que récepteur. Ainsi, sans proposer un inventaire de tous les usages de formes interdites que nous avons observés, ou répéter ce qui a déjà été énoncé dans la partie liée à cette question, nous pouvons affirmer sans prendre beaucoup de risques que, dans leur usage courant, les enfants mobilisent de manière extrêmement fréquente ces formes lorsqu'ils ont la volonté de faire rire. Et parallèlement à cela, c'est également un des procédés comiques dont ils sont le plus conscients. Ainsi, dans ce cas, leurs représentations de l'humour et leurs pratiques humoristiques sont en adéquation.

Enfin, de manière plus ponctuelle, nous retrouvons certains aspects des justifications de certains enfants en particulier dans leurs pratiques humoristiques concrètes, ou dans leurs réactions face aux tentatives comiques de leurs camarades. Nous observons, par exemple, cela chez Jules. Ce dernier, lorsqu'il devait classer les images comme comiques ou non-comiques a systématiquement fait appel au critère d'aimer, ou non, ce qui était représenté. Nous aurions pu penser qu'il s'agissait juste d'une stratégie aléatoire afin de répondre au mieux à nos attentes, vu que nous lui demandions de justifier ses choix, mais il n'en est rien. En effet, cela semble pour lui être un critère déterminant dans sa pratique de l'humour, puisque nous l'avons également retrouvé dans ses usages spontanés. Ainsi, lorsque notre jeu de faire-semblant sur les noms de rues a débuté, il nous a expliqué avoir sélectionné les substantifs en fonction des éléments qu'il aimait particulièrement. Pareillement, nous avons le cas de Anna qui, lorsqu'elle devait justifier l'appartenance des images dans la catégorie des images comiques, cherchait à savoir si les émotions mises en scène étaient positives ou négatives, et si le personnage représenté n'était pas en train de faire une bêtise. L'importance qu'elle accorde à l'obéissance a pu être observée

dans ses pratiques, notamment lorsqu'elle a demandé à ses camarades d'arrêter leur concerto de flatulences.

4.3. Conclusion

D'autres liens entre les pratiques des enfants et leurs représentations pourraient s'établir, mais cela n'est sans doute pas le plus important. Ce qui nous intéresse réellement ici est de comprendre comment les enfants perçoivent et envisagent l'humour, et de voir si leurs représentations sont en adéquations avec leurs pratiques. Nous l'avons vu, la réponse est nuancée. En effet, d'un côté, ils connaissent certains procédés humoristiques, mais de l'autre, ce ne sont pas ces derniers qu'ils utilisent lorsqu'ils produisent des énoncés humoristiques. Malgré tout, certaines représentations très générales et certaines conceptions intuitives de l'humour, comme le rapport avec l'incongru et l'emploi des formes taboues, se retrouvent systématiquement dans leurs pratiques, ce qui indique clairement un lien fort entre ce qu'ils s'imaginent de l'humour, et leur façon d'en faire. Enfin, si une valeur est particulièrement important aux yeux d'un enfant, il aura tendance à le faire intervenir dans sa pratique de l'humour.

Conclusion

Le parcours que nous avons entrepris jusqu'ici avait pour objectif de saisir comment et pour quelles raisons les enfants avec lesquels nous avons travaillé font de l'humour. Cette recherche a pu être menée à bien grâce à l'analyse d'une série d'énoncés que nous avons nous-même recueillis au moyen de trois dispositifs d'enquête et de phases d'observation préliminaires.

Ces dispositifs ont été conçus à l'aide de deux grands apports principaux. D'une part, nous nous sommes appuyée sur les constats obtenus lors de nos observations préliminaires. En effet, cela nous a permis de nous inscrire dans l'univers scolaire dans lequel nous allions mener notre étude et d'appréhender les pratiques des enfants. Il était, de fait, essentiel de s'emparer de notre objet d'étude dès le départ et d'en avoir une idée concrète, afin de pouvoir mieux délimiter nos recherches par la suite. D'autre part, c'est à l'aune des considérations sur l'humour exposées dans notre partie théorique que nous avons pu déterminer certains paramètres de notre enquête. Par exemple, nous avons mobilisé les critères énoncés par Alessandra Del Ré et ses co-auteurs¹⁵⁸ afin de déterminer si les interactions enregistrées dans nos dispositifs pouvaient être considérées comme humoristiques et nous avons pris en compte les réflexions menées par Nicolas Go¹⁵⁹ relatives aux milieux dans lesquels l'humour est le plus susceptible de s'exprimer librement.

Ainsi, nos trois dispositifs nous ont permis d'obtenir un florilège d'exemples à partir desquels nous avons mené notre analyse. Pour le premier dispositif, nous avons obtenu des données dont la fonction était de comprendre les représentations qu'avaient les enfants à propos de l'humour, ce dispositif était à part : nous n'avons pas directement récolté les usages des enfants, mais nous nous sommes servie des données dans un point dédié de notre analyse. Le deuxième dispositif nous a permis de récolter des énoncés dans un contexte spécifique, celui d'un entretien individuel, mais dans lequel les enfants étaient assez libres et en confiance pour que les conditions de l'émission d'énoncés humoristiques soient remplies. Enfin, pour notre dernier dispositif, nous nous sommes

¹⁵⁸ DEL RÉ, DODANE et MORGENSTERN, *op. cit.*

¹⁵⁹ GO, *op. cit.*

intégrée dans diverses activités ponctuant la vie quotidienne des enfants. Avec ce dernier dispositif, les interactions observées étaient riches et variées : les enfants interagissent entre eux, à plusieurs, à deux, avec nous, ou sans nous. Cette variation dans nos dispositifs nous a offert l'opportunité d'élargir notre éventail de données utiles lorsque nous avons traité les fonctions de l'humour. En effet, les enfants n'interagissent pas de la même manière en groupe ou lorsqu'ils sont seuls avec un adulte.

En ce qui concerne l'analyse proprement dite, nous avons divisé notre propos en trois parties. Nous avons, grâce aux recommandations de Patrick Charaudeau¹⁶⁰ en ce qui concerne l'analyse d'énoncés humoristiques, commenté chacun des exemples que nous trouvions pertinents en prenant en considération la situation d'énonciation, la thématique de l'énoncé, les procédés langagiers employés et les effets sur l'auditoire. Évidemment, il n'était pas rare que certains aspects priment sur d'autres, ainsi une flexibilité était de mise quant au développement de ces éléments : le plus important était de relever ce qui était pertinent pour chacune des situations traitées. Nous nous sommes également concentrée sur d'autres paramètres provenant, eux aussi, de notre partie théorique.

Notre première partie était donc consacrée aux différents procédés utilisés par les enfants dans leurs productions humoristiques. Ainsi, en étudiant les procédés de répétition ; de réutilisation et d'imitation ; des jeux de faire-semblant ; des blagues et devinettes ; d'explications et anecdotes ; des formes taboues et de la transgression et enfin de l'ironie, nous avons pu appréhender la manière dont les enfants mobilisent concrètement l'humour. Nos observations nous ont montré que c'est principalement à travers les pratiques verbales que l'humour s'actualise, mais qu'il est bien souvent accompagné de signaux paraverbaux. Ces signaux fonctionnent comme des indices qui permettent au(x) récepteur(s) de ces énoncés humoristiques de les déchiffrer comme tels. Parmi ces signaux, le plus évocateur est sans nul doute le rire ou le sourire. Alors que nous aurions pu penser que le rire de l'énonciataire était un moyen de délimiter nos corpus et de définir si, oui ou non les énoncés étaient humoristiques, c'est surtout le rire de l'énonciateur qui est porteur de sens et qui trahit ses intentions. Si ces pratiques verbales humoristiques peuvent être catégorisées selon les procédés que nous venons de citer, ces procédés ne sont en rien excluants. En effet, bien souvent, l'humour enfantin est

¹⁶⁰ CHARAUDEAU, *op. cit.*

polymorphe et repose, en réalité, sur plusieurs procédés. Ainsi, quel que soit le procédé utilisé, ou les procédés utilisés, le point commun entre toutes productions humoristiques enfantines est qu'elles reposent sur l'intervention de l'incongru, de l'inattendu. Pour faire de l'humour, les enfants tendent à surprendre leur interlocuteur, dont les réactions sont par ailleurs déterminantes, quant à la poursuite du projet humoristique.

La deuxième partie avait pour projet de répondre aux questions relatives aux raisons pour lesquelles les enfants produisaient de l'humour. Nous avons relevé cinq grandes catégories fonctionnelles qui permettent de justifier une majorité des énoncés observés. Notons que l'humour étant un phénomène complexe, tout comme pour les procédés, plusieurs fonctions de l'humour interviennent régulièrement pour un même énoncé. Tout d'abord, les enfants font de l'humour dans l'optique de souder un groupe social. En effet, leurs pratiques de l'humour offrent la possibilité, à un groupe, d'accueillir un nouveau membre, ou de se solidariser. Grâce à l'humour, les enfants testent leurs relations sociales et créent des situations dans lesquelles le plaisir du rire est partagé entre les membres du groupe. Alors, l'humour fonctionne comme un unificateur social. Le pendant inverse de cette fonction existe également. Par l'humour, les enfants rejettent et dénie l'accès à leur groupe à d'autres enfants qui ne correspondraient pas aux normes attendues. L'humour est donc, pour eux, un moyen de condamner certains comportements jugés inadéquats, ou de rejeter d'autres enfants de leur cercle social. L'humour consiste également à augmenter ou créer de la connivence entre deux personnes. En effet, les enfants se servent de l'humour comme un moyen de renforcer leur relation avec autrui : partager du rire, grâce à l'humour, c'est se sentir proche de l'autre. L'humour nous est également apparu être un moyen pour les enfants de se distancier de certaines situations dans lesquelles leurs émotions étaient mises à rude épreuve. De fait, les enfants que nous avons rencontrés semblent utiliser l'humour comme un moyen de régulation émotionnelle, ce qui en fait notre quatrième catégorie. Nous avons également vu que, pour beaucoup des énoncés analysés, l'humour était en réalité une manière pour les enfants de se faire remarquer et de se mettre en avant. Grâce à l'humour, les enfants attirent sur eux l'attention, il s'agit donc là d'une raison qui les pousse à produire des énoncés humoristiques.

Enfin, il nous a semblé important de nous interroger sur la manière dont les enfants conçoivent l'humour. Si nous ne nous aventurons pas à proposer des liens causaux entre leurs représentations et leurs pratiques langagières, le fait de comprendre comment les enfants se représentent l'humour est une dimension enrichissante lorsqu'il s'agit d'étudier ce sujet. Ainsi, nous avons constaté que, de manière spontanée, les enfants réunissent humour et incongru. Cela est d'ailleurs confirmé dans leurs pratiques de l'humour : dans la majorité des cas, les procédés reposaient sur l'intrusion d'une incongruité, source de l'amusement pour l'interlocuteur. Nous avons également pu nous rendre compte que l'humour semblait, selon eux, se cantonner aux blagues, aux devinettes et aux chatouilles, mais, qu'en réalité, en ils en faisaient un usage beaucoup plus large et complexe. Enfin, tant dans leurs pratiques que dans leurs représentations de l'humour, l'intervention des termes interdits et des actions transgressives semble être un des procédés les plus productifs.

Avec ce travail, nous avons tenté d'apporter un éclairage le plus précis possible quant aux pratiques humoristiques des enfants âgés de quatre à six ans. Cependant, au vu des limites que ce travail nous imposait, la vision que nous apportons est très située et précise. Dès lors, plusieurs possibilités sont offertes pour poursuivre cette recherche. Dans un premier temps, nous avons cité à plusieurs reprises un procédé qui paraît largement répandu dans les usages de l'humour des enfants, mais que nous n'avons pas eu l'occasion de saisir de manière rigoureuse lors de la mise en pratique de nos dispositifs. Il s'agit de l'exagération. De fait, il semblerait qu'un autre des procédés dont les enfants s'emparent pour faire rire consiste à exagérer de manière démesurée les éléments présents dans leurs énoncés. Au-delà de ce point plus ponctuel, il serait surtout intéressant de reproduire ce type d'enquête auprès d'autres enfants et dans d'autres contextes. En effet, nous pouvons supposer que les pratiques de l'humour ne seraient pas identiques dans le contexte familial, scolaire ou extrascolaire. De même que, le nombre d'enfants interrogés étant restreint, augmenter ce nombre permettrait sûrement d'obtenir une vision plus riche et nuancée. Si nous voulons donc saisir au plus près les pratiques langagières humoristiques des enfants de la tranche d'âge que nous avons sélectionnée, une étude plus globale comparant les usages selon les contextes et selon un échantillon de population plus vaste pourrait être particulièrement éclairante.

Source primaire

Échantillon d'énoncés produits par les enfants récolté et enregistré à l'école communale du Hornay à Sprimont entre décembre 2022 et mai 2023.

Sources secondaires

Ouvrages

BARIAUD Françoise, *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983.

BERGSON Henri, *Le rire. Essai sur la signification du comique*, 1990, éd. numérique réalisée par GIBIER Bertrand.

DEFAYS Jean-Marc, *Le Comique*, Seuil, coll. « Mémo », Paris, 1996.

ESCARPIT Robert, *L'Humour*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1991.

FREUD Sigmund, *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, 1905, éd. numérique réalisée par PAQUET Gemma.

JANKÉLÉVITCH Vladimir, *L'ironie*, Flammarion, Paris, 1964.

KAIL Michèle, *L'Acquisition du langage*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2020 [2012].

MAURY Liliane, *Le développement de l'enfant*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 2008 [1991].

OLBRECHTS-TYTECA Lucie, *Le comique du discours*, Université de Bruxelles, Bruxelles, 1974.

PATTI Marie-France, *L'humour. Un défi aux certitudes*, In Press, coll. « Psy pour tous », Paris, 2017.

PRIEGO-VALVERDE Béatrice, *L'humour dans les interactions conversationnelles : jeux et enjeux*, Université d'Aix-Marseille, 1999. [Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en Langage et Parole]. [En ligne : <https://hal.science/tel-01696163>].

Articles et chapitres d'ouvrage

BALLAND Ludivine, « Les goûts humoristiques comme rapports sociaux de classe. L'exemple des jeunes des fractions cultivées », dans *Biens Symboliques*, n° 11, 2022. [En ligne : <https://journals.openedition.org/bssg/1266>].

BEHRA Séverine, CAROL Rita, MACAIRE Dominique, « L'apprentissage de la langue de scolarité : vers une école maternelle “davantage inclusive” », dans *Le français aujourd'hui*, vol. 195, n° 4, 2016, pp.47-62. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-47.htm>].

BIARDZKA Elzbieta et PARTYKA Ewa, « L'humour comme altérité communication : de la définition à la typologie », dans *Écho des études romanes* n° 9, 2013, pp.35-49. [En ligne : https://www.eer.cz/artkey/eer-201301-0003_1-humour-comme-alterite-communicationnelle-de-la-definition-agrave-la-typologie.php].

BREDART S. et RONDAL J.A., « L'adaptation verbale à l'interlocuteur chez l'enfant : une revue de quelques études récentes », dans *Enfance*, vol. 34, n° 3, 1981, pp.195-206. [En ligne : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1981_num_34_3_2759].

BRUN Philippe, « Introduction. La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions », dans *Enfance*, vol. 51, n° 3, 2001, pp.221-225. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-enfance-2001-3-page-221.htm>].

CARRAUSSE Séverine et Maryse, « De la spontanéité à l'humour dans la petite enfance. Mise en perspective au sein d'une crèche familiale », dans *Humoresques : L'enfance du rire* n° 30, 2009, pp.43-54.

- CHARAUDEAU Patrick, « Des catégories pour l'humour ? », dans *Questions de communication* n° 10, Presses Universitaires de Nancy, 2006. [En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/Des-categories-pour-l-humour.html>].
- DECETY Jean, « Les origines naturelles du sens moral chez le petit enfant », dans *Devenir*, vol. 31, n° 3, 2019, pp.207-230. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-devenir-2019-3-page-207.htm>].
- DEL RÉ Alessandra, DODANE Christelle et MORGENSTERN Aliyah, « De l'amusement partagé à la production de l'humour chez l'enfant », dans *L'humour dans le bassin méditerranéen. Contacts linguistiques et culturels*, Nouha Éditions, 2015, pp.115-139.
[En ligne : https://www.researchgate.net/publication/290436326_De_l'amusement_partage_a_la_production_de_l'humour_chez_l'enfant].
- DEL RÉ Alessandra, « L'explication et l'humour chez le jeune enfant », dans *La linguistique*, vol. 39, 2003, pp.75-91. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2003-2-page-75.htm>].
- FREUD Sigmund, « L'humour », dans *Œuvres complètes. Psychanalyse XVIII*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002, pp.133-140.
- GO Nicolas, « Le rire des enfants : écoute et partages », dans *Humoresques : L'enfance du rire* n° 30, 2009, pp.27-39.
- Groupe ICOR, « Convention ICOR », CNRS/Université Lyon 2, janvier 2013. [En ligne : <http://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/>].
- JALLEY Émilie, « Actualité de la pensée d'Henri Wallon (1879-1962) », dans *La Pensée*, vol. 391, n° 3, 2017, pp.27-38. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2017-3-page-27.htm>].
- LIPÍŃSKA Magdalena, « Le tabou et l'humour – analyse pragmatique, sémantique et stylistique des formes citées françaises à caractère comique », dans *Folia Litteraria Romanica* n° 12, 2017, pp.247-256.

[En ligne : http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_18778_1505-9065_12_21].

MONTMASSON-MICHEL Fabienne, « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle », dans *Langage et société*, vol. 156, n° 2, 2016, pp.57-76. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2016-2-page-57.htm>].

NIKLAS-SALMINEN Aïno, « Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget », dans *Création poétique chez l'enfant*, Presses Universitaires de Provence, Aix-en-Provence, 1997, pp.131-144.
[En ligne : <https://books.openedition.org/pup/754?lang=fr>].

PARISSE Christophe, DE PONTONX Sophie, MORGENSTERN Aliyah, « Développement et stabilisation de l'expression de la temporalité », dans *Le Langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2017, pp.148-160. [En ligne : <https://books.openedition.org/psn/10648?lang=fr>].

PARISSE Christophe, DE PONTONX Sophie, MORGENSTERN Aliyah, « L'émergence de la temporalité dans le langage de l'enfant », dans *Le Langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2017, pp.137-147. [En ligne : <https://books.openedition.org/psn/10644?lang=fr>].

RABATEL Alain, « Humour et sous-énonciation (vs ironie et sur-énonciation) », dans *L'information Grammaticale*, 2013, pp.36-42. [En ligne : https://www.researchgate.net/publication/287149059_Humour_et_sous-énonciation_vs_ironie_et_sur-enonciation].

SALAZAR ORVIG Anne, « Chapitre 1. Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage » dans KERN Sophie, dir. *Le développement du langage chez le jeune enfant*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2019, pp.13-51.

VAILLANT Alain, « Le rire, le propre de l'homme (moderne) : de l'anthropologie à l'histoire culturelle », dans les *Colloques Fabula, Le rire : formes et fonctions du comique*, 2017. [En ligne : <https://www.fabula.org/colloques/document4557.php>].

ZAZZO René, « Préface », dans BARIAUD Françoise, *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983, pp.7-12.

Dictionnaire

REY Alain, *Le Petit Robert de la Langue Française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2019.

Site internet

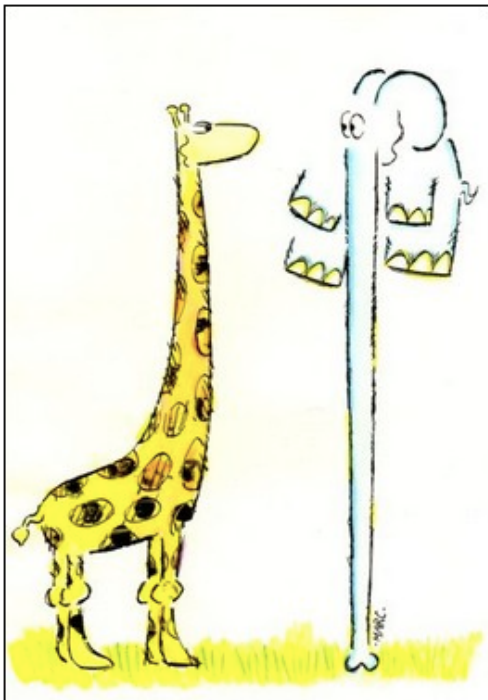
« École communale du Hornay », sur *Sprimont – La Commune*. [En ligne : <https://www.sprimont.be/ma-commune/enseignement/ecoles-communales/ecole-communale-du-hornay-1>].

Annexe 1 : images montrées lors du premier dispositif



URL :

https://fr.freepik.com/vecteurs-premium/drole-dessin-anime-mignon-chien_1428716.htm



URL :

<https://www.blagues.pour-enfants.fr/>



URL :

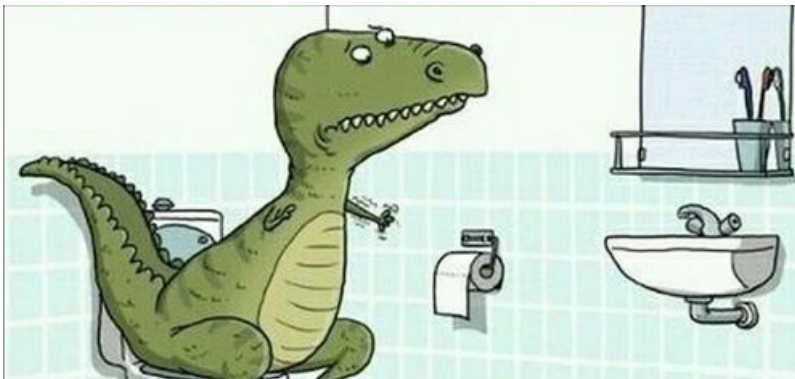
<https://www.blagues.pour-enfants.fr/>



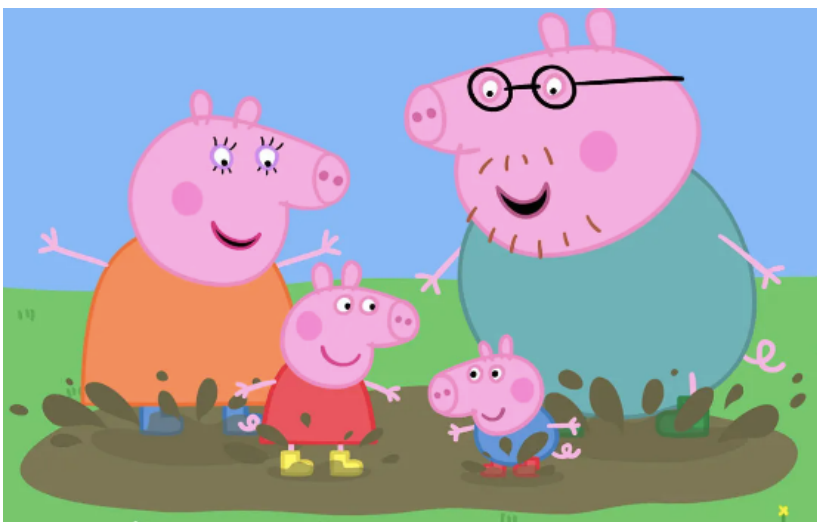
URL :
https://www.freepik.com/premium-vector/angry-cup-drink-cute-mascot-character_40325549.htm



URL :
<https://www.istockphoto.com/fr/vectriel/amusantes-seniors-dames-gm873232272-243874663>



URL :
<https://fr.memedroid.com/memes/detail/184967>

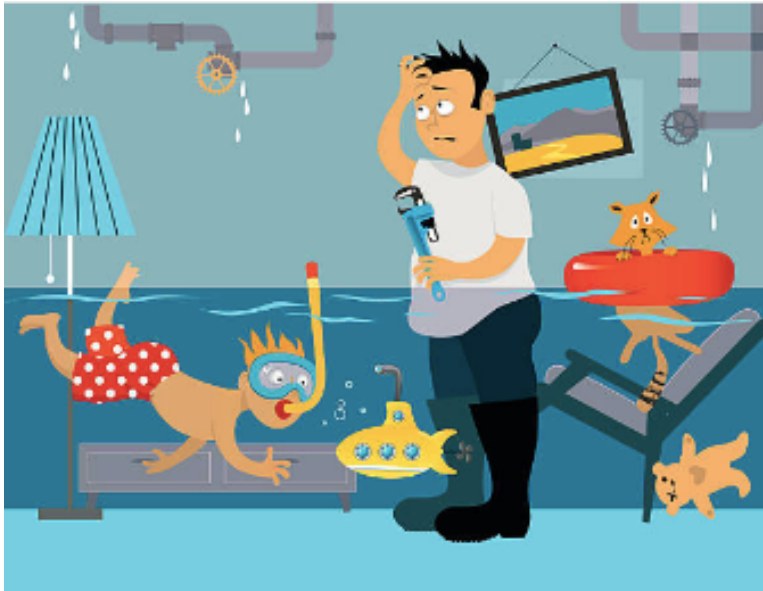


URL :
<https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2015/oct/01/why-everyone-loves-jumping-in-puddles-with-peppa-pig>



URL :

https://www.freepik.com/premium-vector/kids-children-laughing-together_5088430.htm



URL :

<https://www.istockphoto.com/fr/vectorel/fuite-plubming-gm514379330-88059987>



URL :

<https://www.popi.fr/cahier-parents/petites-betises-grosses-betises-comment-reagir>

Annexe 2 : grilles d'entretien individuel pour le deuxième dispositif

Jade :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur		X			Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important		X			Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité		X			Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité	X				Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir		X			Pas d'intention de divertir

Jules :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur		X			Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important		X			Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité	X				Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir	X				Pas d'intention de divertir

Alice :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur				X	Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important				X	Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité				X	Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité				X	Aucune expression d'incongruité

Attention conjointe				X	Pas d'attention conjointe
Intention de divertir				X	Pas d'intention de divertir

Lucas :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur	X				Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important		X			Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité	X				Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir		X			Pas d'intention de divertir

Emma :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur	X				Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important	X				Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité	X				Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir	X				Pas d'intention de divertir

Gabriel :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur		X			Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important	X				Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité

Expression d'une incongruité	X				Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir	X				Pas d'intention de divertir

Louise :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur				X	Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important			X		Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité			X		Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité				X	Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe			X		Pas d'attention conjointe
Intention de divertir				X	Pas d'intention de divertir

Émile :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur		X			Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important		X			Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité		X			Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité	X				Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir	X				Pas d'intention de divertir

Noah :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur	X				Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important	X				Pas de mouvement discursif

Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité		X			Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir	X				Pas d'intention de divertir

Anna :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur	X				Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important		X			Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité		X			Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir		X			Pas d'intention de divertir

Gaspard :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur	X				Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important	X				Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité	X				Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir	X				Pas d'intention de divertir

Arthur :

	1	2	3	4	
Des marques de divertissement sont provoquées chez l'interlocuteur		X			Aucune marque de divertissement n'est provoquée
Mouvement discursif important		X			Pas de mouvement discursif
Connivence marquée par une relation symétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, complicité	X				Pas de connivence : relation asymétrique entre l'enfant et l'interlocuteur, pas de complicité
Expression d'une incongruité		X			Aucune expression d'incongruité
Attention conjointe	X				Pas d'attention conjointe
Intention de divertir		X			Pas d'intention de divertir

Table des matières

INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	9
1. LES RECHERCHES ANTÉRIEURES SUR L'HUMOUR ET LE COMIQUE	9
1.1. <i>Quelques considérations générales</i>	9
1.2. <i>Analyser l'humour et le comique</i>	12
1.3. <i>La dimension sociale de l'humour</i>	16
1.4. <i>Humour, psychologie et psychanalyse</i>	19
2. L'HUMOUR CHEZ LES ENFANTS : ÉTAT DE LA QUESTION	21
2.1. <i>Le contexte d'énonciation</i>	22
2.2. <i>Observer l'humour enfantin</i>	23
3. DÉFINITION DE L'HUMOUR	27
DEUXIÈME PARTIE : SÉLECTION DE LA TRANCHE D'ÂGE ET RÉCOLTE DU MATÉRIAU	33
1. JUSTIFICATION DE LA TRANCHE D'ÂGE SÉLECTIONNÉE	33
1.1. <i>Développement cognitif de l'enfant</i>	33
1.2. <i>Développement du langage de l'enfant</i>	35
1.3. <i>Enfants et humour</i>	38
2. DÉMARCHES ENTREPRISES	38
2.1. <i>Sélection du lieu</i>	39
2.1.1. <i>L'école maternelle en général</i>	39
2.1.2. <i>L'école maternelle sélectionnée</i>	40
2.2. <i>Première phase d'observation</i>	41
2.3. <i>Premier dispositif</i>	45
2.4. <i>Deuxième dispositif</i>	47
2.5. <i>Troisième dispositif</i>	49
2.6. <i>Traitement des enregistrements</i>	49
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DES ÉNONCÉS	51
1. INTRODUCTION	51
2. PROCÉDÉS HUMORISTIQUES EMPLOYÉS PAR LES ENFANTS	52
2.1. <i>La répétition</i>	53
2.2. <i>La réutilisation et l'imitation</i>	56
2.3. <i>Le jeu de faire-semblant</i>	60
2.4. <i>Les blagues et devinettes</i>	64
2.5. <i>Les explications et anecdotes</i>	68
2.6. <i>Termes tabous et actions transgressives</i>	73

2.7.	<i>L'ironie</i>	79
2.8.	<i>Conclusion</i>	83
3.	LES FONCTIONS DE L'HUMOUR CHEZ LES ENFANTS.....	83
3.1.	<i>Inclusion sociale et sentiment d'appartenance</i>	84
3.2.	<i>Exclusion sociale et condamnation</i>	87
3.3.	<i>Création de connivence</i>	91
3.4.	<i>Régulation émotionnelle</i>	95
3.5.	<i>Mise en valeur personnelle</i>	98
3.6.	<i>Conclusion</i>	101
4.	LE DISCOURS DES ENFANTS : REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DE L'HUMOUR.....	101
4.1.	<i>Comment les enfants définissent l'humour</i>	102
4.2.	<i>Comparaisons avec les pratiques langagières observées</i>	106
4.3.	<i>Conclusion</i>	110
	CONCLUSION	111
	BIBLIOGRAPHIE	115
	ANNEXES	121