

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Le clown et son public

**Bénéfice ou déviance de l'utilisation de l'humour
dans la formation professionnelle pour adultes**

Auteur : Kathy SPIESSENS
Promoteur(s) : Laurent LIEVENS
Année académique 2022-2023
Master 120 en communication à finalité spécialisée :
communication interne et RH (Horaire décalé)

Remerciements

Je tiens à remercier mon promoteur de mémoire, Monsieur Laurent Lievens, pour ses conseils avisés ainsi que son accompagnement durant la réalisation de ce mémoire de master, mais aussi mes enseignants qui, durant deux années, m'ont appris un nouveau mode de réflexion dans l'approche de mes projets professionnels.

Ensuite, je remercie également la direction et les formateurs des centres de formation qui m'ont permis l'observation de ces séquences de communication et en particulier Madame Isabelle Querton qui a rendu tout cela réalisable.

Finalement, je remercie mon mari et mes enfants qui m'ont encouragé tout au long de ces deux années d'études ainsi que mes amis d'université avec qui j'ai travaillé lors de la réalisation des différents travaux de groupe.

Je dédie ce mémoire à ma grand-mère.

Table des matières

1. Introduction	7
2. Problématique	9
3. Cadre théorique et état de l’art	10
3.1. La notion d’humour	10
3.2. Les différents « types » et « styles » d’humour	12
3.3. Les mécanismes humoristiques	14
3.3.1 Composantes des mécanismes humoristiques	15
3.3.2 Bienfaits hypothétiques et valeurs multidimensionnelles de l’humour	16
3.3.3 Limites de la pratique humoristique	17
3.4 Humour et communication	18
3.5 L’apport des concepts interactionnistes dans les mécanismes humoristiques en situations didactiques	20
3.5.1 L’apport des concepts interactionnistes	20
3.5.2 Les concepts interactionnistes au contexte formatif	26
4. Cadre empirique	32
4.1 Dispositif méthodologique	32
4.2 Entretien exploratoire	34
4.2.1 Modalités de l’entretien exploratoire	34
4.2.2 Profil sociologique de la personne interviewée	34
4.2.3 Négociation de l’entretien	34
4.2.4 Compte-rendu des interactions	34
4.3 Déroulement de la recherche empirique	36
4.3.1 Contexte et cadre	36
4.3.2 Profils des acteurs et terrain de recherche	36
4.3.3 Instruments d’observation et collecte des données	37
4.3.4 Considérations éthiques et contractuelles	38

4.4 Etude de cas d'interactions humoristiques en formation	39
4.4.1 1 ^{re} séquence d'observation	39
4.4.2 2 ^e séquence d'observation	45
4.4.3 3 ^e séquence d'observation	50
4.4.4 4 ^e séquence d'observation	56
4.4.5 5 ^e séquence d'observation	60
4.4.6 Discussion avec les formateurs	64
4.5 Analyse et discussion de nos résultats	66
4.6 Mise à l'épreuve de l'hypothèse	76
 5. Conclusion	 77
 6. Bibliographie	 79
 7. Annexes	 82
7.1. Annexe 1 - Guide de l'entretien exploratoire	82
7.2. Annexe 2 - Retranscription intégrale de l'entretien exploratoire	83

1. Introduction

« Il vaut mieux en rire qu'en pleurer... ». C'est dans cette expression énoncée lors d'une séquence de communication par une personne atteinte d'une maladie neurologique dégénérative que les racines de cette démarche de recherche trouvent leur source et intention de travail. Constatation vulgarisée et très personnelle de cette patiente dans un moment donné spécifique de communication ou recours immédiat permettant de prendre de la distance face à la maladie ?

Mais ceci nous fait également immédiatement penser à une citation d'une grande figure de l'école de Palo Alto, Watzlawick dans son ouvrage paru en 1984 : « The situation is hopeless but not serious » et nous décidons de nous pencher sur l'analyse de constructions d'interactions verbales.

« L'humour et le rire ne sont pas des terrains de recherche nouveaux » (Shalder & Agbobi, 2021). Nous proposons ici de l'analyser sous la focale du champ disciplinaire de la communication et plus précisément dans le domaine du transfert du savoir et du savoir-faire et d'offrir un éclairage supplémentaire aux recherches existantes en isolant les moments de formation, en les temporisant et en nous questionnant sur la place ou non de la pratique de l'humour intentionnel en tant qu'outil d'interactions didactiques durant les moments d'interactions.

L'originalité de notre travail s'inscrivant au niveau de la réalisation de recommandations éventuelles traduites dans les savoir-faire et savoir-être du formateur en quête de nouveaux potentiels de processus d'interactions pour lesquels nous envisageons l'hypothèse de l'humour telle une compétence interactive constituante de la compétence didactique.

Nous travaillerons donc en deux temps. Dans notre première partie théorique, nous nous attacherons à définir l'humour, l'inclure dans son historique et poserons notre focale de manière microscopique sur des études scientifiques ayant questionné l'humour en tant que moyen à même de tisser du lien dans des thématiques très larges.

Cet état de l'art nous fera prendre conscience immédiatement qu'envisager pour thème de recherche l'humour intentionnel dans la formation pour adultes implique de mobiliser des lectures empruntées à différents champs disciplinaires issus de la sociologie, des sciences humaines et des sciences de l'information et de la communication afin de comprendre ce phénomène complexe et comment il est perçu par le public.

Ainsi, nous faisons le choix dans ce mémoire de master de placer l'humain dans toute sa complexité d'interaction au centre de ce travail et nous actons qu'étudier les pratiques des individus est au cœur de cette recherche et du processus social et communicationnel observé.

C'est pourquoi, nous décidons d'analyser dans notre approche théorique les recherches qui s'inscrivent dans des socio-approches linguistiques, communicationnelles et relevant des sciences de l'éducation.

Dans un deuxième temps, notre analyse posera sa focale sur le domaine spécifique de la formation pour adultes, de ses séquences ainsi que de ses éléments constitutifs et participatifs à une éventuelle puissance didactique. Ainsi, nous analyserons et référencerons les travaux qui en font état et extrapolerons nos résultats en envisageant l'éventuelle compétence interactionnelle issue de l'interaction sociale initiée par l'humour intentionnel.

Nos concepts théoriques clairement identifiés et définis, nous établirons dans un troisième temps, la partie dédiée à notre cadre empirique. Ainsi, nous détaillerons notre méthodologie d'analyse selon l'approche de l'analyse ethnographique situationnelle ayant eu lieu durant des formations pour adultes et poserons notre hypothèse afin de comprendre comment fonctionne le dispositif complexe initié par l'humour intentionnel et comment celui-ci participe ou pas à l'amélioration de la performance didactique en agissant sur la construction des liens d'interactions des relations entre formateurs et formés durant les différents temps pédagogiques.

Notre entretien exploratoire constitue une première approche de la problématique et permet l'identification d'éléments clés de la formation et est proposé en retranscription intégrale. Il a participé au choix méthodologique et a décidé du processus observationnel et d'analyse des données.

Ainsi, nous avons opérationnalisé notre démarche grâce à une collaboration avec des organismes privés et publics. Nous avons pu suivre et inscrire ce processus durant six mois et accompagner des formateurs dans la pratique de leurs formations. Nous tâchons ici d'isoler des séquences et instants de pratiques et d'utilisation de l'humour et de modéliser ces interactions verbales humoristiques dans le contexte formatif du système des échanges observés.

En dernière partie de ce travail réflexif, nous mènerons débats de notre hypothèse et proposerons de synthétiser les savoir-faire et savoir-être modifiés ou enrichis suite à la pratique intentionnelle de l'humour. Nous envisageons cet élément de réflexion comme outil éventuel destiné à de jeunes formateurs ou formateurs expérimentés en recherche de nouvelles pratiques en vue d'améliorer continuellement les « connexions efficaces » qu'ils implémentent au sein de leurs formations.

Finalement nous tirerons conclusions de nos intentions rédactionnelles et des limites de ce travail réflexif.

2. Problématique

Nous avons établi dans notre introduction des terrains multiples ayant fait l'objet de recherches scientifiques activant la notion de l'humour. Nous nous proposons ici d'inclure l'humour dans le contexte formatif de la formation continue des enseignants du réseau d'enseignement francophone Wallonie-Bruxelles et d'apporter un éclairage supplémentaire de l'utilisation de l'humour intentionnel comme outil de didactique initié par les interactions créées au sein du groupe.

Ainsi, nous identifions le thème de notre mémoire comme étant le rôle et la perception de l'humour intentionnel au sein de la formation professionnelle pour adultes.

Nous partons de notre postulat de départ de l'école de Palo Alto du « on ne peut pas ne pas communiquer » et nous décidons de nous ouvrir à l'élargissement du schéma communicationnel classique nommé « télégraphique » par Winkin consistant en l'envoi d'un message X par un émetteur vers un récepteur via un support Y. Ainsi, nous inscrivons notre démarche d'analyse dans le processus d'observations interactionnelles initiés par l'humour intentionnel et cherchons à comprendre non seulement ses séquences dans les différents temps didactiques de formation mais également d'observer les postures systémiques et les interactions sociales des acteurs dans leurs intentions de communication.

Si nous nous référons à ce postulat et aux travaux d'Hymes selon lesquels « tout comportement et tout objet peuvent être communicatifs, et l'éventail des possibilités communicatives est bien plus large et plus significatif que notre attention courante à la parole ne le relève », l'humour pourrait-il s'inscrire comme élément créateur d'interactions performantes décisives dans le processus d'apprentissages ou sommes-nous simplement face à un élément esthétique, simple artefact d'animation ?

L'objet du mémoire consiste à comprendre comment l'humour intentionnel pratiqué par le formateur est perçu par son public de formés quittant leur posture de formateur et comment ce dernier peut ou pas jouer un rôle dans les interactions au sein d'une formation pour adultes.

L'acteur social issu de notre recherche c'est le formateur qui devient le formé, car étudié dans le cadre de sa propre formation continue. Quant au processus social étudié, il est celui des rapports entre le formateur et les formés sous la variable de l'humour intentionnel introduit au sein d'une formation.

Nous proposons comme question de recherche problématisée :

« Comment l'utilisation de l'humour intentionnel introduit par le formateur au sein d'une formation pour adultes est-il perçu à ce jour par des enseignants du réseau Wallonie/Bruxelles lors d'une séquence de formation à une méthode d'apprentissage d'une langue moderne et dans quelles mesures il peut ou pas se révéler source d'interactions didactiques au sein de celle-ci. »

3. Cadre théorique et état de l'art

3.1 La notion d'humour

Accordons-nous quelques instants afin de nous intéresser à la définition de l'humour.

S'il est acquis qu'étymologiquement le mot humour est issu du mot « humeur », les lectures scientifiques étudiées s'accorderont sur la complexité de la tâche à le définir et nous rencontrerons tout au long de notre démarche d'analyse des désignations multiples.

Ce travail réflexif se doit de restreindre son périmètre et de ne pouvoir envisager l'exhaustivité. Nous choisissons dès lors de reprendre quelques définitions issues de nos lectures en raison de leur pertinence dans notre sujet d'étude et dont les approches et propositions de définitions font sens par rapport au cadre sociologique, communicationnel ou encore méthodologique que nous proposerons plus loin dans ce travail et qui conjugue l'analyse interactionnelle verbale des cibles observées.

Ainsi Isabelle Bart (2011) propose dans son travail de recherche en sociolinguistique de mieux comprendre le phénomène de l'humour en retournant aux sources de l'humorisme médical du XVIII^e siècle qui acte la distinction dans la langue française des deux mots « Humour et Humeur » et la construction esthétique de l'humour anglais.

Avant cette période, le mot Humor en anglais apparaît au XVII^e siècle sous une connotation péjorative et renvoie aux « humeurs » citées par Hippocrate dans le domaine médical et faisant référence aux liquides présents dans le corps humain (sang, lymphe, bile) et cause éventuelle de maladies. Le « Rire » est alors associé à la mélancolie mais aussi à la folie.

« Un ouvrage sur l'humour implique de s'impliquer dans son humeur » (Lethierry, 1998).

Il faudra attendre 1880 pour que le mot humour soit reconnu par l'Académie et fasse son entrée officielle dans la langue française, mais associé à canular, chanson, poésie aux mains de l'artiste...

Ainsi dans ses travaux en **socio-linguistiques**, Barth (2011) retient comme définitions :

- Celle de Fortin & Méthot (2004) « le sens de l'humour est l'aptitude à percevoir, à créer, à exprimer (par des mots ou par des gestes) des liens originaux entre des êtres, des situations ou des idées, liens qui font (sou)rire celui à qui on les communique, car il les comprend et les apprécie ».
- Mais aussi celle proposée plus tôt par Artaud (1974) comme étant un processus en deux temps conjuguant d'abord « la destruction, la pulvérisation, la dissociation », puis « le défoulement, l'euphorie » et qui comme la première « actives en commun les fonctions sociales de l'humour et le rapport au réel ».

Qui toutes activent **l'objet social**.

Mais l'humour est également **art de communication et de séduction** (Stalder & Agbobli, 2021). Pour étayer la complexité de cette notion, nous proposons la définition de Codello (2022) dans le champ disciplinaire des sciences de la communication qui définit l'humour comme « toute communication qui est perçue comme humoristique qu'elle soit verbale ou non verbale et qui produit chez le récepteur une réponse cognitive ou affective positive ».

L'intérêt de cette définition réside dans l'apport cognitif positif initié par l'humour envers le récepteur, cible de l'intention. Niveau d'aptitude de l'humour que nous retrouvons dans les travaux de Lucilia Marcos (2014) qui questionne l'humour et la communication, lien entre émotion et cognition ou encore plus loin dans notre analyse mettant sa focale sur la didactique et envisageant l'humour comme outil didactique par Faure (2000) et « aidant l'apprenant à comprendre certains aspects de la langue en contribuant à la mise en pratique des concepts et structures nouvellement acquis ».

Car d'un point de **vue psychologique**, Stalder & Agbobli (2021) rappellent que l'humour est considéré par Derouesné (2016) comme « une forme particulière d'émotion positive caractérisée par un ressenti d'amusement, de plaisir, exprimé par le sourire ou le rire, qui met en jeu divers processus cognitifs et dont les différentes modalités sont déterminées par le contexte personnel et social ».

Les travaux de recherche de Cornier (2016) revendiquent quant à eux, la nécessité de se pencher sur l'individu.

« Ce moment est arrivé, et je crois que l'émotion est une bonne façon d'aborder le problème. L'homo est sapiens, mais il est aussi sentiens et communicans. » (Cosnier, 2016).

Cosnier évoque dans son livre des études du psychologue fondamentaliste Frijda mettant en avant les émotions comme étant des « états motivationnels » et conclut dans son ouvrage qu'il n'y a pas de communication sans émotion.

Humour et rire sont donc intimement liés mais « l'humour ne se mesure pas au rire » (Stalder & Agbobli, 2021) et il n'est pas « garant du fait humoristique » (Charaudeau, 2006).

A cet état des lieux, nous voyons ici que la tâche liée à ce travail de définition est définitivement complexe et demande d'inclure la notion dans son « milieu naturel qui est la société » (Touil, 2010).

Ainsi si humour et rire sont intimement liés, nous nous devons de nous intéresser aux différents exercices de catégorisations qui ont déjà fait l'objet de recherches afin de disposer d'un processus d'identification perspicace dans les séquences analysées dans la partie empirique de ce mémoire de master.

3.2 Les différents « types » et « styles » d'humour

Nous l'avons vu, la littérature nous impose une première classification consistant à différencier rire et humour et à rester vigilant afin de ne pas faire amalgame dans nos pratiques observées. Cependant, comme le souligne Maisonneuve (2009), lorsque l'on parle d'humour, « genre, type, catégorie... » il y a hésitation sur la terminologie utilisée.

Ainsi, « Comprendre le statut de l'humour dans ces différentes réalités du rire rend nécessaire de définir au préalable leurs divers champs sémantiques et de revenir à leur sens restreint et plus précis » (Bouquet & Riffault, 2010).

Ces auteurs s'essaient à distinguer **le rire** comme étant non seulement un phénomène social et culturel qui fonctionne différemment selon les sociétés, mais également un mode de communication permettant l'affirmation de soi et ayant une fonction de sociabilité. « Il est aussi bien agressivité que refuge, facteur d'union que d'exclusion ».

Le comique provient du latin « comicus » et se rapporte à la comédie et au théâtre. Si le comique fait rire, il se différencie de l'humour par son « aspect involontaire ».

L'ironie ou « ironia » du grec « eirônia » se joue des contraires exprimés et bien que comme l'humour, elle repose sur une opposition entre discours et réalité, elle est son contraire dans l'émotion engendrée. Ironie tout comme parodie et satire sont contextualisées dans le genre littéraire ou en caricatures si elles s'expriment dans l'illustration qui ridiculise alors que l'humour se veut dans l'émergence d'une sympathie et dans le rire de soi et non le rire de l'autre.

La dérision n'est nullement inoffensive à contrario de l'humour, mais vise à blesser une cible déterminée et active la notion de conflit tout comme la **raillerie** ou moquerie relevant du mépris.

Le mot d'esprit quant à lui se définit comme réplique subtile qui s'il se veut créatif, offre une facette polémique selon Freud.

L'autodérision relève de la capacité à se moquer de soi.

A ces notions, Bouquet et Riffault (2010) opposent l'**humour comme étant** :

- attitude existentielle « libérant les tensions ».
- moyen de défense rendant « la tragédie de la vie plus vivante ».
- prise de distance, « facteur d'altérité et de sociabilité ».
- « intelligence sociale ».
- « manière de voir le monde ».

Tandis que Richter en 1803 jonglait déjà avec les mots d'ironie et parodie en actant que « L'humour étant le sublime renversé, n'anéantit point l'objet individuel, mais l'objet fini qu'il contraste avec l'idée. (...) Il abaisse la grandeur (mais point comme la parodie), pour l'avoisiner à la petitesse ; il exalte la petitesse (mais point comme l'ironie), pour l'avoisiner à la grandeur ; et il anéantit ainsi l'une et l'autre notion, parce qu'en face, tout est néant ».

Codello (2022) préfère à cette approche un exercice catégorisant **5 styles d'humour** présents dans la littérature scientifique initiés par Romero et Cruthird en 2006 et ayant chacun des objectifs communicationnels respectifs :

- **L'humour affiliatif** dont l'objectif est de créer de la cohésion de groupe.
- **L'humour d'auto-promotion** permettant à l'émetteur d'améliorer son image au sein d'un groupe d'individu.
- **L'humour agressif** destiné à la manipulation du groupe et permettant de dominer, victimiser, rabaisser. Catégorisation qui est temporisée par Piegro-Valverde (2003) actant que la notion d'humour n'est dans ce cas ni « bon » ou « mauvais » mais explique l'agressivité qu'il revêt et qui provient essentiellement de la temporalité liée à la conversation et à ses rebondissements au sein même de l'interaction.
- **L'humour semi-agressif** tel le sarcasme, légèrement moins violent que le précédent, mais véhiculant tout au moins des messages déplaisants.
- **L'humour de type auto-dérision** mettant en scène l'émetteur dans son ridicule.

Ces « formes » d'humour qui traduisent selon Stalder & Agbobli (2021) de « forts potentiels stratégiques » dans des contextes spécifiques, complexifie l'identification du phénomène.

Tandis que Maisonneuve (2009) atteste que sa particularité principale relève de son trait décalé qui « surgit de manière simultanée ou non entre le ton du locuteur et les propos qu'il tient...entre la tristesse et la drôlerie de la situation... entre le défensif, l'agressif et le gratifiant ; (...) dans l'assemblage d'un signifiant avec un autre signifié ou vice versa » et suggère des catégories « plus opératoires » en notifie :

- un premier humour à **dominance émotive** « sorte de libération joviale qui se diffuse à l'entourage ».
- un second qui se veut plus **intellectuel** et plus distancié « relevant de l'astuce, de la causticité ou de l'absurdité ».

Bouquet & Riffault (2010) identifient que de l'humour, des traits s'en dégagent cependant tels « langage et moyen d'expression, forme de liberté de pensée, posture intellectuelle, voire philosophique, phénomène ludique et convivial, créateur de liens... ».

Le monde pédagogique dans lequel ce travail d'analyse évolue n'est pas exempt de ces différentes prise en compte de formes et style d'humour ainsi face à ces lectures, nous affichons comme premier postulat que si nous choisissons d'implémenter l'humour intentionnel dans nos interactions au sein de nos formations, ce sera envisagé à l'instar des linguistes interactionnistes comme un « phénomène de bienveillance entraînant un rire et pas un rire de » (Evrard, 1996).

Postulat que nous appuyons par une étude récente de Codello & Patry (2022) attestant « qu'on ne peut pas considérer comme de l'humour une remarque qui déclencherait une émotion positive chez certains récepteurs, mais pas chez la personne qui est directement la cible de la remarque ».

3.3 Les mécanismes humoristiques

Nous venons d'établir supra l'importance de la pluridisciplinarité autour de la notion d'humour. Judith Stora-Sandor (2005) ainsi qu'Isabelle Bart (2011) nous informent dans leurs recherches, des sources de mécanismes de l'humour au départ des ouvrages de Mijhaïl Bakhtine : la première s'appuyant sur un ouvrage publié en 1970 : *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la renaissance* et la seconde dans l'ouvrage publié en 1929 du même auteur : *Le marxisme et la philosophie du langage*.

Dans ces ouvrages Bakhtine insiste sur la notion de groupe liée à l'humour. L'auteur tourne le dos à l'énonciation monologue en réfutant l'idée de l'énonciation comme un acte purement individuel. Une énonciation est donc « le produit d'un échange en cours, que les participants construisent ensemble, mais également de dialogues antérieurs ».

Le travail de recherche d'Isabelle Bart reprend les travaux de Bakhtine et plus tard de Ducrot de 1984 qui distinguent tous deux le locuteur et l'énonciateur. Elle identifie comme locuteur le responsable du discours tandis que le ou les énonciateurs « renvoient aux différentes voix que le locuteur convoque dans son discours ». Ce travail énonciatif de linguistique nous proposera donc que « L'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue ».

Nous retrouverons d'ailleurs cette distinction dans les composantes du mécanisme humoristique rappelé par Stalder & Agboblidans, la « relation triadique », au départ des travaux de Charondeau (2006) mettant en scène le « locuteur-énonciateur » qui pratique « l'activité » consistant à jouer avec le langage durant la « situation de communication » du « destinataire-récepteur » qui est le partenaire de l'acte humoristique et la cible.

Mais pouvons-nous tous faire de l'humour ?

Stora Sandor (2005) y répond en citant Marcel Pagnol pour qui, le comique n'existe pas en soi et « c'est le spectateur qui renvoie vers l'œuvre et donc le comique » (Corvin, 1994).

Ferry (2015) précise que ce n'est pas autant le fait de posséder le sens de l'humour qui importe mais « la capacité de décentration » que les individus peuvent s'approprier car la communication avec autrui nécessite de cette capacité de changer sa vision des choses et de « s'ouvrir à d'autres points de vue ».

L'humour, assimilé au jeu par ce dernier ne peut être pratiqué sans qu'il n'y ait de règles qui vont s'inscrire comme élément médiateur, méthode de construction ou « schème » selon Kant afin de permettre le lien.

Cette notion de schème est d'ailleurs reprise dans les travaux de Maisonneuve (2009) lorsqu'il étudie la relation entre l'émetteur et le récepteur durant le processus humoristique et soulève l'aspect psychosocial de l'humour. Le mécanisme ne semble

pouvoir s'exercer seul sans la résonnance d'un partenaire étant donné que l'humour « est en quête de connivence ».

Pourrions-nous dès lors apprendre à faire de l'humour ?

Touil (2010) définit la tâche comme prétentieuse et relève nombre d'outils recherchés comme support de médiation tels le jeu et la littérature que l'on active avant de s'évertuer à faire de l'humour.

Mais le questionnement ne résiderait-il pas alors en amont sur la capacité d'exercer avant tout la compétence interactionnelle nommée par Filliettaz & al. (2021) ? L'auteur définit la notion comme étant « un ensemble des savoirs et savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales ».

Nous sommes alors ici face à une compétence collective et non personnelle qui doit s'exercer et doit être acquise avant d'envisager la pratique de l'objet social qu'est l'humour ! Doit-elle être dès lors imputée exclusivement au formateur ou résulterait-elle d'une compétence construite initiée par le formateur ?

Intéressons-nous à présent aux composantes favorisant l'activité humoristique.

3.3.1 Composantes des mécanismes humoristiques :

Ainsi, dans ses travaux de recherches, Priego Valverde détermine **6 caractéristiques** propres à l'humour :

La connivence créée par l'humour mais elle-même condition indispensable à la relation et à la réussite de l'énoncé humoristique.

Notion reprise dans les travaux de Stora-Sandor (2005) qui précise cette interrelation comme étant « stratégie du processus ».

La distance volontaire, le recul nécessaire, gymnastique indispensable pour que l'on puisse rire de soi, d'autrui ou d'une situation. C'est ici que l'humour se révèle être l'exutoire. Le défi cité par Freud (1932) et que l'on retrouve dans l'humour noir.

Hay & Grippon parlent quant à eux de **la décentration** nécessaire. Le pas de côté qui va nous éloigner pour un court instant de l'objectif affiché pour créer la relation et retrouver un lien qui a été perdu.

Quant à Maisonneuve (2009), il aborde la posture du clown. Celle-là même qui offre dans une construction communicationnelle non frontale, une ouverture. « L'humour viendrait permettre au conducteur de contourner l'obstacle et éviter le piège pour reprendre la route ».

L'ambiguïté et l'ambivalence de l'énoncé humoristique. Celles-ci sont dépendantes des deux caractéristiques citées supra. La première relèverait de la distance tandis que la seconde de la connivence. Priego-Valverde introduit alors ici la notion de pseudo-

ambiguïté, le « comme-si » pratiqué par les interlocuteurs dans ce monde ludique construit.

Ludisme qui est d'ailleurs la quatrième caractéristique. L'humour est un jeu qui selon Priego Valverde, a ses règles et obéit à une logique.

Maisonneuve (2009) parle de « jeu intellectuel », Judith Stora-Sandor (2005) parle « d'auteurs, acteurs, personnages, spectateurs bien soudés pour le meilleur et pour le rire ».

L'incongruité. Il serait pour l'auteur le ressort principal de l'humour et Bouquet et Riffaut soulignent que pour les linguistes, c'est le connecteur et le disjoncteur qui révèlent cette incongruité cependant pour pratiquer cette notion, nos lectures s'entendent sur la nécessité d'une distance et d'une compréhension mutuelle.

Dans ses recherches, Hay & Grippon (2010) parlent du **caractère inattendu** lié à la notion d'humour dans la communication et à l'esprit imaginaire qui crée une « petite chose » différente et éveille la curiosité ou du moins l'attention.

Notion que nous retrouvons également chez Faure (2018) lorsqu'elle cite que l'humour permet « de briser le cercle des automatismes » ou encore chez Maisonneuve (2009) qui parle de ce « décalage produisant un effet de surprise entre le ton et les propos du locuteur, ..., dans l'assemblage d'un signifiant avec un autre signifié et vice versa ».

Cette notion revient à plusieurs reprises dans nos lectures et nous actons de ce trait significatif voir impératif.

Terminons par « **l'aspect humain** de la relation non technique » souligné par Maisonneuve et la notion de **bienveillance**, car même si Priego Valverde admet que l'humour n'est pas neutre dans les rapports humains et que les avis divergent en ce qui concerne l'agressivité que peut revêtir l'humour, il déclenche une « émotion positive » (Codello & Patri, 2022).

3.3.2 Bienfaits hypothétiques et valeurs multidimensionnelles de l'humour

De nombreuses recherches attestent de divers bénéfices liés à l'humour et au rire et cela qu'il soit spontané, feint ou forcé. Cette transformation d'état émotionnel et les changements observés au niveau du corps sont d'ailleurs hypothèse et base émergente sur lesquelles s'appuient les thérapies par le rire ou encore les « clubs de rire » que nous avons éprouvés lors de nos recherches.

Barth (2011) rappelle que d'un point de vue médical l'humour serait hypothèse d'une série de bienfaits pour l'organisme. Cette théorie s'appuyant sur « les changements corporels accompagnant le rire et l'état émotionnel positif qui accompagne l'humour ».

Ainsi, l'humour améliorerait la résistance aux maladies, la vigilance, la respiration, l'oxygénation, la résistance à la douleur et augmenterait la sécrétion d'endorphine, hormone du plaisir.

Et à ces bénéfices physiques, Bouquet & Riffault (2010) relèvent également des bienfaits psychologiques, sociaux et cognitifs.

En effet, par son attitude existentielle qui implique de savoir rire de soi, l'auteur identifie **l'aspect régulateur de l'humour**, agissant dans l'équilibre de la personne et permettant de libérer les tensions. **Moyen de défense** également contre les angoisses car l'humour permet la prise de distance et « la tragédie de la vie plus vivable ».

Il note également que l'humour s'affiche comme un « **correcteur social** » grâce à son influence sur les rapports entre humains, son facteur d'altérité et de sociabilité permettant d'échapper à la violence.

L'humour s'inscrirait également comme **intelligence sociale** faisant appel à l'intelligence collective, porteur de messages voire « une manière de voir le monde » selon Wittgenstein ou encore « capacité à percevoir de manière fulgurante, un autre monde une vision différente, une autre signification, à faire ce pas de côté dévoilant la perspective nouvelle et inattendue qui fait éclater le sérieux » pour Ferry (2015).

Mais ces pratiques seraient-elles libres de toutes contraintes ?

3.3.3 Limites de la pratique humoristique

Si nous venons d'identifier par nos lectures nombres de bienfaits provoqués ou induits par les pratiques humoristiques et le rire qui en découle, nous actons également qu'il peut s'avérer également être un outil à utiliser avec prudence.

Fonseca (2003) dans son étude sur le transfert notifie qu'il est élément « à ne pas utiliser n'importe quand ni avec n'importe qui et surtout pas n'importe comment ...et s'il peut s'avérer un outil intelligent, il peut également risquer de « détruire la relation à soi et aux autres ». Mais c'est Barth (2011) qui nous apporte un élément éclairant à notre questionnement lorsqu'elle synthétise la littérature consacrée aux impacts négatifs de l'humour mais également en dessine les limites du processus.

Dans le premier cas, l'auteur active les travaux de Martin et Al. (2002) sur l'humour sarcastique et rappelle que ceux-ci peuvent nuire à long terme ou encore l'aspect harcèlement que l'humour peut revêtir lorsqu'il dépasse certaines limites.

Dans le deuxième cas, elle identifie les critères bloquants au processus. Citons la notion de genre que Codello & Patry (2022) reprennent également et qu'ils complètent en attestant de la complexité de faire de l'humour non seulement lorsque l'on est une femme, mais de « l'asymétrie dans les relations de pouvoir causées par l'humour » étudiées par Martin en 2004.

Cette notion de temporalité de l'humour n'est pas neuve, car relevée déjà par Novalis (in Pollock, 2001), comme fonctionnant en deux temps dans le construit social : « L'humour est le résultat d'un libre échange de l'absolu et du contingent. C'est par l'humour que le

contingent particulier devient intéressant, la pulvérisation, la dissociation » puis « le défolement, l'euphorie ».

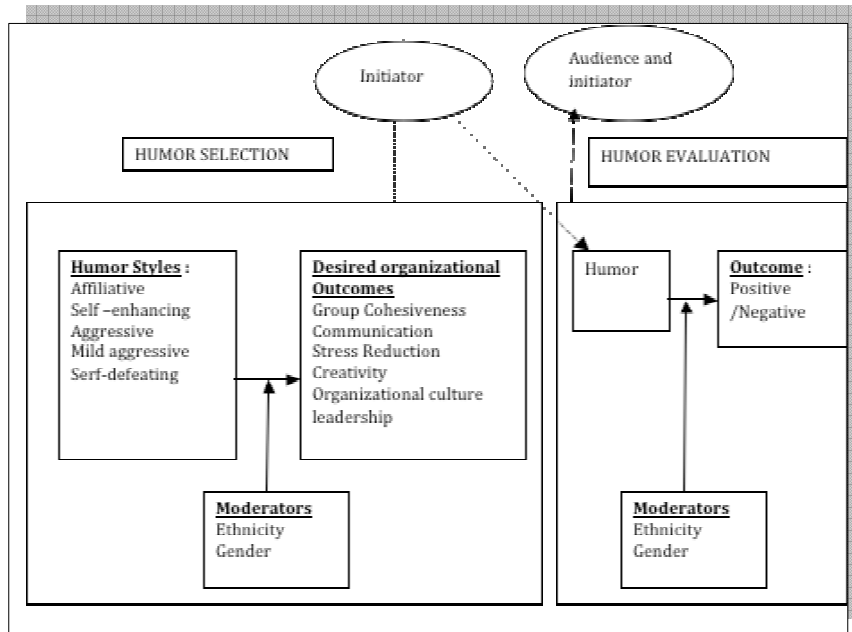


Figure n°1 : Organizational Humor Model (Romero, Cruthirds, 2006) in Barth (2011)

Ainsi, dans notre analyse en contexte formatif, nous serons également sensibles non seulement à identifier les éléments bloquants ou perturbateurs au contexte humoristique observé et essaierons non seulement de les identifier, mais également de comprendre les conséquences dans la transmission du processus initié dans les interactions humoristiques.

3.4 Humour et communication

Nos lectures s'entendent sur le fait que l'humour émerge des interactions, mais pourquoi envisagerions-nous d'inclure la notion d'humour dans la communication et plus particulièrement la communication d'un groupe interagissant en processus formatif ?

Hay & Gripon (2010) nous apprennent que non seulement « l'humour permet de retrouver un lien même lorsqu'il n'existe plus, mais un lien qui vient d'abord du soi », mais hypothétisent que l'humour laissera une empreinte chez l'interlocuteur et provoquera son attention au discours émis.

Ceci nous impacte immédiatement dans notre travail de recherche lié à la formation, car nos lectures dans le champs disciplinaire des sciences de l'éducation s'entendent sur le fait que l'attention représente l'un des défis majeurs dans le processus formatif.

De plus, les auteurs citent que « La communication n'est pas seulement le résultat d'un émetteur brillant, c'est aussi la capacité à faire « grandir les oreilles » de l'interlocuteur ».

Dans son anthropologie de la communication, Winkin (2016) reprend que « tout comportement et tout objet peuvent être communicatifs, et l'éventail des possibilités communicatives est bien plus large et plus significatif que notre attention courante à la parole ne le révèle ».

Cependant, Grice (1975) émet l'idée que les locuteurs pour communiquer doivent respecter un ensemble de règles relationnelles qu'il intitule comme étant un « **principe de coopération conversationnelle** » comportant quatre maximes :

- La maxime de quantité d'informations ;
- La maxime de la qualité de l'information ;
- La maxime de la relation qui doit être pertinente ;
- La maxime de manière de communiquer.

Grice souligne donc qu'une bonne pratique efficace de communication consiste à transférer une juste quantité d'informations qui ne serait ni trop étendue ni trop brève mais de qualité et cela dans une relation pertinente et de manière brève et ordonnée.

Ferry (2015) surenchérit d'ailleurs lorsqu'il parle du « sérieux-réel qui est mis brièvement entre parenthèses quitte à y revenir, mais avec plus de distance ».

Marcos (2014) s'intéresse sur ce « Framework » d'interactions discursives dans ce principe conversationnel et questionne sur la persistance ou non de la communicabilité après violation de l'une ou l'autre de cette maxime. Cette étude en particulier nous intéresse, car force est de se questionner sur la persistance de la relation de communication en contexte humoristique violant ces règles établies.

Ainsi, Marcos s'appuie sur les textes de Umberto Eco comme quoi l'effet comique qui résulte de la violation de la règle exige le silence de la règle violée ». Pour autant que la situation soit courte et s'inscrive dans une forme de parenthèse au sein de l'interaction, l'humour serait plutôt méta-sémiotique et méta-textuel et que dans ce contexte, « l'humour excéderait le texte, excéderait l'expression transgressive ».

Ce positionnement est celui-là même qui renvoie immédiatement aux sciences cognitives dont l'humour serait pour Umberto Eco le sentiment à contrario des pensées de Bergson qui identifie que l'humour s'adresse à l'intelligence anesthésiant la sensibilité ou encore pour Freud « le processus dynamique qui facilite une communication constante entre le conscient et l'inconscient et libère un plaisir dû à l'épargne d'une défense affective ».

Marcos (2014) souligne que si les émotions ne sont pas réservées exclusivement à l'homme, « c'est le lien entre émotions et cognition qui est vraiment le propre de l'homme » et cela quelles que soient la situation conversationnelle et sa tournure sérieuse ou humoristique.

Ces différentes approches ou théories complémentaires, nous permettent de mieux comprendre la notion d'humour dans toute sa complexité, d'en dresser les contours et limites. Intéressons-nous aux concepts qui seront prisme et grille de lecture de notre travail d'observation empirique.

3.5 L'apport des concepts interactionnistes dans les mécanismes humoristiques en situation didactique

« Les interactions sont des cérémonies pleines et tenue de déférence » (Winkin, 2005).

C'est au départ de nos diverses lectures que nous envisageons les concepts interactionnistes grâce à l'éclairage de travaux qui envisagent la compétence humoristique comme dimension spécifique de « compétence d'interaction découlant de la compétence de communication d'Hymes » (Petitjean, 2013).

3.5.1 L'apport des concepts interactionnistes

Si l'école de Chicago fut à l'origine du mouvement interactionnisme, « Erving Goffman s'inscrit dans la tradition sociologique d'Emile Durkheim mais avec une conception du symbolique et du social qui est radicalement différente et nommée interactionnisme symbolique » (Keck, 2012).

Deux ouvrages de Goffman parus en 1973 et 1974 retiennent notre attention pour notre analyse : « la mise en scène de la vie quotidienne » et « les rites d'interaction » qui s'inscrivent dans le contexte de la sociologie des conversations. Et desquels nous extrayons, **un premier concept de « face »** avancé par Goffman dans son analyse des éléments rituels inhérents aux interactions sociales.

L'auteur définit « Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. » (Goffman, 1973) et pose comme hypothèse « qu'une étude convenable des interactions s'intéresse, non à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence ».

C'est, comme le souligne Blandin (2004), l'originalité qu'apporte Goffman de s'intéresser à l'interaction sous l'angle de **l'articulation de type syntaxique d'éléments comportementaux** qui nous interpelle dans notre champ disciplinaire observé.

Dans son premier ouvrage, Goffman décode les interactions sociales et développe sa métaphore théâtrale (Keck, 2012) et introduit la notion de « face » qui est ce « masque que l'acteur social présente à ses partenaires » et qu'il définit comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ».

De ce concept, l'auteur avance que les individus jouent des rôles et des représentations de soi qu'ils endossent sous la forme de ce masque ou « face » et qu'ils montrent aux autres durant les processus d'interaction sociale.

Mais ce jeu ne se joue pas de manière solitaire et Barth (2011) souligne de l'enjeu de l'interaction sociale durant le face-à-face et du risque de « perdre cette face » et acte que c'est « la sauvegarde de la face qui va être le garant d'une communication harmonieuse et que la préservation de cette face sociale est selon Goffman « un prêt que consent la société à l'individu », qui s'il ne s'en montre pas digne, lui sera retirée et qu'étudier les moyens de sauver la face, c'est étudier « les règles de circulation des interactions sociales ».

Ici intervient pour Goffman, la notion de figuration ou face-work qu'il désigne comme étant « tout ce qu'une personne entreprend pour que ses actions ne fassent pas perdre la face à personne – y compris elle-même ». Il souligne l'importance dans notre société d'avoir connaissance de cette figuration qu'il nomme « diplomatie », « savoir-faire » ou « aisance » et de disposer de ce répertoire de « pratiques figuratives ».

Goffman nomme les principaux types de figuration : l'évitement et la réparation. Dans le premier cas, on se retire pour « sauver la face avant que le danger ne se manifeste. On peut alors changer de sujet ou simplement choisir la non verbalisation par le silence en garantissant ce que l'auteur nomme « l'innocence de son départ au moyen du contexte. Dans le second cas, Goffman parle de la nécessité de rétablir un état rituel satisfaisant.

C'est donc par le prisme de la métaphore du théâtre que Goffman analyse les interactions et les formes de vie en société. Blandin attire notre attention sur le fait que celui-ci considère chaque interaction comme une dramaturgie dans laquelle chaque participant joue, consciemment ou inconsciemment, un ou plusieurs rôles, ce qui se traduit aussi bien par les apparences (vêtements, comportements, gestes...) que par les propos tenus.

Cette représentation ou performance est évaluée dynamique par Keck car non seulement les interactions s'enchaînent de manière imprévisible, mais signifie que « chaque monde social est une scène ». Les protagonistes directs d'un échange sont considérés comme des acteurs jouant des rôles et se donnant en spectacle sur une scène, spectacle auquel participent en tant que public les personnes présentes qui n'interviennent pas directement dans l'échange ». Cela sous la condition « la communication interpersonnelle et la compréhension ne sont possibles, au cours de l'interaction, que si les participants (acteurs et publics) partagent une même interprétation de la situation et se réfèrent au même « cadre » (Goffman, 1991).

Finalement et pour compléter cette notion de représentation théâtrale, Goffman identifie trois types de régions : les régions postérieures qui sont les coulisses du théâtre, la région antérieure que l'on peut résumer comme étant la scène sur laquelle la représentation a lieu et la région extérieure se trouvant en dehors du théâtre et n'appartenant ni à la première ni à la deuxième région citée. Goffman insiste sur la caractéristique de cloisonnement de ces zones et du caractère conflictuel émanant du franchissement de l'une de ces zones par une personne qui n'y est pas attendue.

Élément supplémentaire relevé du second ouvrage de Goffman précédemment nommé, la notion de rite durant lesquels des « activités cérémonielles » des gens entrent en interaction. Ainsi, Winkin identifie que les salutations, les excuses, les compliments que les interactants vont échanger sont des « rites statutaires ou des « rites interpersonnels » dont il rappelle la définition que Goffman (1974) en fait :

« J'emploie le terme rite, car cette activité, aussi simple et aussi singulière soit-elle, représente l'effort que doit faire l'individu pour surveiller et diriger les implications symboliques de ses actes lorsqu'il se trouve en présence d'un objet qui a pour lui une valeur particulière ».

A cette notion, il explore la « déférence » qui est « la composante symbolique de l'activité humaine et dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent » ; et « la tenue » ou « maintien », « vêtement et allure et qui sert à montrer à l'entourage que l'on est une personne douée de certaines qualités, favorables ou défavorables et qui comportent des règles symétriques ou asymétriques. Nous jugeons intéressant de répercuter ces notions sur le rôle du formateur dans notre contexte d'interactions humoristiques.

De même l'humour intentionnel injecté par le formateur nous induira donc des comportements verbaux ou non qu'il aura lieu de déchiffrer par cette grille de lecture, car « Il s'agit de cette classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve » (Goffman, 1974).

Goffman conclut ses propos en notant qu'une interaction qui « marche » et est « joyeuse », c'est « une conversation qui a maintenu l'éveil et le maintien de l'engagement spontané des participants ».

A contrario, « lorsque la rencontre ne réussit pas à retenir l'attention des participants, mais ne les délivre pas de l'obligation de s'y engager, les personnes présentes se sentent mal à l'aise et l'interaction ne marche pas » et il identifie clairement des signes objectifs de trouble émotionnels liés à l'embarras tels la rougeur, gaucherie, bredouillement, voix aigüe, chevrottement...et des signes subjectifs comme la contraction du diaphragme, la légère nausée...

Le Deuxième concept que nous décidons d'activer dans ce travail de recherche et qui réfère au champ de la communication interpersonnelle et à la « vision interactive de la relation » (Barth, 2011), est l'approche systémique et interactionniste de l'école de **Palo Alto**. Ce courant de pensée et un chercheur en particulier en pose ces bases : Gregory Bateson et identifie les rapports au sein du groupe. Ses travaux sont essentiels dans l'étude de l'humour que nous étudions et nous trouvons éléments constitutifs à notre réflexion.

En effet, A la genèse de ses travaux, Bateson s'ouvre déjà « aux paradoxes logiques au plus grand nombre de situations possibles » tel le jeu ou l'humour et met en exergue un apport très intéressant de l'individu émettant une série d'échanges de signaux non-verbaux préalable à l'acte de communication et c'est au départ de cette liberté accordée aux multiples terrains étudiés qu'il réfléchit aux prémices du concept de métacommunication.

L'auteur va remettre en cause la vision déterministe de l'homme et il oppose à la psychanalyse « économique », une vision créative dans laquelle « L'homme est capable d'agir sur l'état d'ordre ou de désordre des systèmes dans lesquels il se trouve impliqué. Ces systèmes présentent donc des mécanismes auto correcteurs qui contredisent le principe de conversation » (Bateson, 2013). Deux types d'interaction émergent de ses travaux : la relation symétrique et la relation complémentaire qu'il explique par le fait que l'individu est un élément et produit issu du système dans lequel il est plongé.

Si ses recherches sont récupérées dans divers champs disciplinaires, nous relevons les travaux de Watzlawick sur la pragmatique de la communication. Dans son livre *Une logique de communication*, il propose un fondement conceptuel théorique et envisage la communication sous le prisme d'un système d'éléments en interaction. Cette approche s'affiche novatrice et pragmatique et introduit la notion de système dont la plupart sont « ouverts » par le fait qu'il n'est pas exclusivement construit de ses propres caractéristiques internes mais dépend aussi de son environnement.

Il obéit à 3 principes :

- Le principe de totalité.
- Le principe de rétroaction.
- Le principe d'équifinalité.

En effet, toute modification d'un élément du système est conséquence de modification sur l'entière des éléments qui sont reliés entre eux selon les principes que Bateson nomme la « rétroaction » et la « circularité ». Cela dans un contexte non déterministe mais « d'équifinalité » qui s'autorégule et est en constante évolution.

Il théorise 5 axiomes qui seront focales de notre analyse en contexte humoristique.
Nous sommes ici au cœur des éléments constitutifs de notre démarche empirique.

En effet, Bateson énonce comme premier axiome : « L'impossibilité de ne pas communiquer ». L'auteur nous dit qu'à partir du moment où un comportement est perçu, ce comportement engendre une communication. « Tout comportement prend valeur de message » (Picard & Marc, 2013).

En second, « Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et, par la suite, est une métacommunication ». Bateson établit deux niveaux de la communication dont le contenu engendre inexorablement un stimulus sur le récepteur.

Troisième axiome qui sera élément de notre observation, « la nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires ». L'auteur introduit la notion de ponctuation ou découpage de séquence du contexte communicationnel qui vont être éléments constitutifs de « l'interprétation » par les individus.

Quatrièmement, « la communication digitale et communication analogique ». C'est ici que Bateson introduit la notion de codification de la communication qu'il catégorise et pour laquelle Picard & Marc (2013) nous apporte leur éclairage. « La communication digitale utilise des signes conventionnels où l'expression n'a pas de rapport direct avec l'objet exprimé ... la communication analogique, au contraire, présente un lien plus direct avec ce qu'elle signifie ». La première est donc décrite par les auteurs comme étant plus précise mais peu expressive tandis que la deuxième sera imagée, plus floue mais aussi mieux adaptée pour exprimer tout ce qui va toucher au vécu et c'est cette combinaison de ces deux catégories qui seront produites, car Picard & Marc atteste que nous utilisons plus communément la communication digitale pour le « contenu » et l'analogique pour ce qui concerne la « relation ».

Le dernier axiome nous apporte la modélisation des types d'interaction de la partie empirique de notre travail et outil d'analyse du système des échanges observés : « interaction symétrique et interaction complémentaire ».

Bateson énonce que « tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence ». Dans une interaction complémentaire, les deux protagonistes vont adapter leur comportement en fonction de l'autre. Ainsi les formés vont écouter le formateur et tous occupent des places que Bateson définit comme équivalentes ». A contrario, dans l'interaction complémentaire, les protagonistes occupent des positions jugées différentes que Bateson distingue comme étant « haute » et « basse ».

« dans la relation professeur-élèves, c'est le statut et la pédagogie du professeur qui définissent le cadre et les interactions pertinentes ; c'est donc lui qui occupe la position haute » (Picard & Marc, 2013).

Intéressons-nous à **l'approche conceptuelle de Mucchielli** qui complémentarise la démarche de Bateson et Watzlawick et s'impose comme troisième concept de lecture dans l'analyse de notre problématique.

En effet, notre analyse théorique montre l'approche systémique des communications initiée par ces auteurs, mais force est de constater qu'aucun ne propose de modélisation de ces interactions or, il nous paraît pertinent de prolonger notre réflexion dans notre mémoire de master par une représentation du système observé.

Rappelons les 5 propriétés systémiques:

- Le principe systémique qui atteste que les phénomènes isolés n'existent pas.
- Le principe du niveau d'observation.
- Le principe du primat du contexte systémique.

- Le principe de causalité circulaire.
- Le principe d'homéostatique.

Que Mucchielli (2004) complète par :

- Le principe de la nature de la communication prise en compte qui met le focus sur le contenu du message.
- Le principe de la récurrence des jeux interactionnels que l'on observe de manière répétitif au sein des organisations.

C'est au départ de ces éléments que Mucchielli va proposer des étapes de construction de la contextualisation des communications.

Première étape :

Celle-ci consiste à définir un niveau d'observation-enquête dépendant de la problématique envisagée. Mucchielli attire d'ailleurs notre attention sur le fait de possibles « aller-retour » entre le terrain et la construction de cette première démarche en vue de cerner au mieux les éléments constituant la démarche.

Deuxième étape :

Ici commence réellement le travail de modélisation systémique et la démarche du chercheur consiste à placer les éléments que l'on a repéré dans le schéma et s'inscrivent alors les boucles d'interactions.

Troisième étape :

Cette étape s'inscrit dans la recherche des récurrences significatives des échanges mais l'auteur atteste de la difficulté et de la gymnastique intellectuelles à opérer ici étant donné que l'on ne dispose pas du système complet. « La méthode générale nécessite donc la récursivité résultats-compléments d'enquête » (Mucchielli, 2004).

La **quatrième étape**, s'attèle à constituer les « causalités circulaires » et à identifier les « règles du jeu » qui sont présentes au sein du système et paraissent organiser celui-ci.

Finalement, la **cinquième et dernière étape** consiste en la modélisation complète des échanges incluant les règles qui ont été identifiées au point précédent.

Intéressons-nous immédiatement aux concepts interactionnistes transposés au système éducatif, recherchons les approches scientifiques de séquences du processus formatif et finalisons notre grille d'analyse qui sera utilisée dans la partie empirique de notre travail.

3.5.2 Les concepts interactionnistes en contexte formatif

L'objectif de cette section est non seulement d'identifier le réinvestissement des concepts interactionnistes identifiés dans le contexte de recherche des formations étudiées, mais également de nous intéresser aux études scientifiques hypothétisant de la compétence d'interactions liées à la pratique spécifique de l'humour intentionnel en formation.

Ainsi, « On a eu tendance, pendant longtemps, à considérer tantôt l'acte d'apprentissage, tantôt l'acte d'enseignement, au lieu d'étudier l'unité d'action qu'ils supposent et d'analyser le processus d'interaction qui s'établit entre les deux » (Postic, 2001).

Pour Blandin (2004), Postic utilise des descripteurs de la relation éducative voisins de ceux fondant les analyses de Goffman en postposant les métaphores théâtrales et en identifiant que ses déterminants principaux sont les rôles et statuts des acteurs ainsi que les représentations qu'ils s'en font.

« La relation éducative est une relation sociale ayant une finalité particulière. La spécificité des interactions qui en résultent, s'il y en a une, provient donc de la finalité de la relation et des représentations que l'on a, qui sont des déterminants de la relation » (Postic, 2000).

« Pour prendre un exemple dans le domaine qui nous concerne, la relation pédagogique, dans le paradigme de l'enseignement, a pour région antérieure la salle de classe. La salle des professeurs ou les bureaux administratifs font partie des coulisses, et les autres lieux de l'établissement, comme les couloirs, le hall d'entrée ou l'environnement extérieur (les rues environnantes par exemple) appartiennent à la région extérieure » (Blandin, 2004).

Il s'impose à nous de vérifier dans la partie analytique empirique, la transposition de ce schéma des régions. En effet, les formations étant majoritairement effectuées en écoles dans une salle de cours, est-il juste de penser que la salle de formation héberge la région antérieure, la salle des professeurs où attendent les formants en règle générale, les coulisses et les autres lieux tels les couloirs appartenant à l'établissement, feraient partie des lieux extérieurs ?

Cette approche de Palo-alto n'est pas unique dans sa démarche transposée au domaine des sciences de l'éducation. Ainsi Bischoff (2015) reprend l'étude de Vidal & Garcia-rivera qui fait état de clés à disposition de l'enseignant dans l'approche systémique et que la posture Palo-altienne basse est une solution créative amenant un nouveau regard et permettant d'agir sur la « dynamique relationnelle » et de sortir de la redondance et de la répétition.

Posture identique identifiée dans les travaux psychopédagogiques et plus précisément dans son étude des articulations entre les interactions existantes entre le formateur et les élèves formés, Sajus (2017) met en avant les travaux de Watzlawick et son approche systémique interactionniste et précise que la transaction éducative s'organise autour du système d'équilibre qu'elle suppose entre l'enseignant et les élèves et pose donc la question de l'équité.

Si la notion de cadre et de règles sont essentielles selon lui, l'interaction ne doit pas s'inscrire dans un modèle idéal de relations sociales mais bien stimulantes. « Le maître est sociologiquement en situation de servir les intérêts de l'interaction elle-même plutôt que ses intérêts particuliers. Il doit donc travailler dans certains contextes la posture basse relationnelle » (Sajus, 2017).

Les travaux de Sajus (2017) établissent des attitudes du formateur et distingue dans cette posture relationnelle, les savoir-être et savoir-faire durant les différents temps pédagogiques.

LES TEMPS PÉDAGOGIQUES	POSTURE RELATIONNELLE : SAVOIR-ÊTRE	SAVOIR-FAIRE
Le matin à l'arrivée ou entre deux séances	La politesse. La courtoisie. Le respect. Le civisme. L'instauration d'un bon climat de travail.	Mobiliser, motiver, rassurer. Canaliser les débordements. Savoir renouer le lien relationnel. Ritualiser certains fonctionnements. Être patient.
La mise en place d'une activité	Observer la présence et l'écoute. Expliquer le sens de l'activité. Vérifier la motivation de tous les élèves. Vérifier leur consentement.	Susciter l'attention. Donner des informations claires au groupe d'élèves avec les objectifs visés. Témoigner de l'enthousiasme face à l'activité proposée.
La médiation, la démarche explicative singulière ou collective	Savoir repérer les réussites et les valoriser. Savoir repérer les difficultés pour mieux les accompagner. S'adapter aux diverses difficultés des élèves, les guider, les aider, les encourager, dans une dimension empathique.	Savoir être patient. Savoir analyser les difficultés des élèves. Aider à l'autoévaluation et à l'esprit critique. Être clair dans ses explications. Différencier son intervention en fonction des besoins du groupe classe. Accompagner l'élève, le soutenir. Générer un renforcement positif.
Le partage en commun, la correction du travail réalisé	La rigueur et la lisibilité. La pertinence des réponses. L'implication des élèves. Le respect de leur travail.	Maintenir l'attention et l'écoute des élèves en difficulté. Susciter la participation des élèves, leur questionnement. Justifier les réponses, argumenter.
L'autorité et la discipline	Savoir observer la construction ou la coconstruction du dysfonctionnement. Le respect mutuel. L'obéissance. Tendre vers l'apaisement. Être dans le dialogue.	Canaliser les débordements. Exercer une autorité juste et sereine. Adopter une posture de médiation et de coopération. Repérer et désamorcer les attitudes de résistance.

Sajus (2017)

Nous vous la proposons ici car c'est dans ces périodes identifiées que nous décidons d'analyser nos séquences interactionnelles et la pratique de l'humour intentionnel du formateur.

L'auteur établit que mettre des interactions plus denses et plus riches au sein du groupe de la classe est non seulement favorable mais fondamental à la construction des savoirs.

Cette importance du rôle du formateur est également relevé par Visioli & al. (2015) qui analysent de l'importance de ce qu'ils appellent « effets enseignants » en tant que personne dans le processus didactique des transferts des savoirs et des savoir-faire et atteste de l'importance du « jeu-émotionnel » exprimé et utilisé pour :

- Capter l'attention.
- Recadrer les élèves.
- Favoriser l'engagement.
- Favoriser l'apprentissage.

L'humour, ce jeu émotionnel pouvant s'inscrire dans cette dynamique qui impacte l'ambiance de la classe, implique un jeu de doubles rôles. L'enseignant formateur qui va traduire le sérieux, l'exigence et la rigueur opposé au « professeur clown, comique et chaleureux ». il attire cependant l'attention sur les limites de la pratique de l'humour et de la nécessité d'inclure dans le processus l'empathie et le respect de l'élève dans ce contexte.

Cette notion de compétence humoristique est relevée dans l'analyse de Petitjean & Priego-Valverde lorsqu'ils analysent « l'humour en interaction » et les mécanismes de la compétence humoristique relevant de la compétence d'interaction.

Dans cet état de l'art, l'humour en interaction décrit comme objet social est analysé via le prisme de la représentation sociale. Cette recherche nous intéresse par la notion de compétence interactionnelle humoristique. Ils défendent l'hypothèse que l'humour est une dimension de la compétence interactive permettant de s'inscrire dans un processus de communication d'Hymes (1972) qui permet ainsi aux acteurs de construire du social et de servir notamment de régulateur dans les interactions didactiques.

Si l'auteur s'intéresse aux séquences humoristiques initiées par les élèves alors que nous nous intéresserons aux séquences humoristiques initiées par le formateur, les réactions de ratification ou de non-ratification de l'acte nous paraissent pertinentes. En sera-t-il de même par les adultes se formant ? Nous vérifierons dans notre observation si l'humour participe à la mise en avant de cette posture.

Mais Touil (2010) attire notre attention sur la notion de légitimité des enseignants à pratiquer l'humour et atteste que c'est celle-ci qui s'affiche tel un frein dans leur éventuelle pratique.

« Chez l'enseignant, la compétence humoristique présentée comme légitime est un type de compétence orientée vers la coopération : elle est acceptée dès lors qu'elle permet de thématiser de manière consensuelle des consignes relatives aux comportements des acteurs de la classe » (Petitjean, 2004).

Plus récemment, les travaux de Filliettaz se détachent de cette analyse des interactions en contexte formatif.

Ainsi Filiettaz nous propose différents travaux de recherche qui hypothétisent l'existence de compétences interactionnelles issues du développement des interactions verbales en contexte de formation pour adultes. Trois de celles-ci ont largement inspiré la suite de notre travail empirique et nous en faisons état dans les paragraphes suivants de cette section.

En effet, Filiettaz & al. (2021) s'expliquent sur l'instrumentalisation des interactions verbales en contexte de formation. Ils identifient qu'elles peuvent agir « comme un puissant levier d'action et de transformation permettant de contribuer au processus d'apprentissage et de développement » en soutenant le développement du travail, en tant qu'outil didactique et encore en tant que méthode de formation.

Déjà, Filiettaz & al. (2019) avaient défini la compétence interactionnelle comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans les pratiques sociales », et envisagés que le rôle « non négligeable » des interactions verbales dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la formation et des services et servent de prismes d'étude à l'analyse des réalités observées.

Ici, les auteurs abordent les conditions de production et d'organisation des interactions verbales dans le contexte des formations.

Il met sa focale sur les processus d'apprentissages et de développement, les processus de participation et de socialisation en formation professionnelle et les réalités interactionnelles.

Dans le premier cas, ils répertorient deux études qui attestent des bienfaits des interactions dans ce contexte défini et citent les travaux de :

- Pastré (2011) et de Vygotski (1985) qui notifient que « les interactions de tutelle comme situations potentielles de développent dans la mesure où elles amènent les opérateurs novices à prendre en compte des éléments non perçus et à répondre à des questions qui émergent des interactions langagières dans lesquelles ils se trouvent engagés.
- Vinatier (2009) qui développe l'idée que les enseignants ont besoin d'un contrat de communication et de collaboration entre eux et le chercheur et cela afin de « conceptualiser leur connaissances-en-acte ».

Dans le second, il relève les travaux de Clot en 1999 et 2008 qui mettent en avant les bienfaits des confrontations dialogiques issues des interactions verbales entre participants permettant de sortir du monologue du formateur.

Filiettaz (2019) pose alors le cadre des compétences interactionnelles. Il reprend comme définition celle proposée par Young & Miller (2004) car elles incluent les éléments de composantes et de niveaux de la compétence de communication. Ainsi, la compétence interactionnelle est « L'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales ».

Ensuite, l'auteur nous apporte un éclairage supplémentaire de l'accomplissement interactionnel de la formation (Fillietaz & al., 2021) en exposant comment les interactions verbales s'inscrivent dans ce processus de compétences interactionnels. Il nous expose :

- une approche « endogène et située » par le fait que les interactions sont produites par les membres eux-mêmes et non pas par les déterministes extérieurs.
- Une approche dynamique et séquentielle : en cela que les participants endossent tour à tour les rôles de locuteur et de destinataire.
- Une approche sémiotique et multimodale vu qu'elles s'inscrivent dans la tradition de Goffman comme une « rencontre sociale » ou « processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe ».

Dernier apport relevé par l'auteur, Fillietaz (2019) questionne la compétence interactionnelle comme instrument de dynamique collective de développement pour penser la formation des adultes. Par cette étude et ses observations en présence, l'auteur envisage que le formateur développe ses compétences sur deux niveaux. Le premier consistant à adapter ses effets non verbaux mais également sa posture dans l'environnement qu'il occupe durant sa formation. Deuxièmement, il envisage la transformation du regard du formateur et de sa capacité à apprendre de ses actions.

Cette approche envisagée par Fillietaz et al. (2021) consistant à « rendre compte de la dimension collective des processus engagés dans le développement humain ou les apprentissages » transpose le concept d'interaction sociale à l'interaction verbale et nous permet de prendre connaissance des régimes de signification de cette même interaction verbale. « On reconnaît généralement un caractère multifonctionnel aux processus interactionnels, en leur attribuant une pluralité de régimes de signification » (Fillietaz & al, 2021).

Les auteurs identifient ainsi 5 régimes de signification :

Le régime pragmatique : les auteurs appliquent ici la catégorisation de « l'acte de langage » au champ de l'analyse des interactions verbales et activent cinq grandes familles d'actes de langage distinguée par Searle. Ils identifient donc que les énoncés peuvent être assertifs, promissifs, directifs, expressifs ou déclaratifs et que « dans cette perspective de pragmatique conversationnelle, il s'agit de considérer généralement que le sens des énoncés est le produit d'une négociation entre les participants (Fillietaz et al., 2021).

Le régime contextuel : ce régime introduit l'idée de relations de types matériels, historiques et culturels qui se créent au sein du processus formatif. Ici, Fillietaz et al. (2021) font le lien direct avec la théorie du cadrage de Goffman qui consiste à envisager que la manière dont les individus font l'expérience des réalités qu'ils rencontrent dans la

vie quotidienne est médiatisée, filtrée par les frames » que nous avons développés supra dans notre cadre théorique.

Le régime déontique : il introduit les enjeux de pouvoir en contextes interactionnels et les auteurs attestent de ce régime qui est le fruit des participants qui durant le déroulement du processus formatif vont accepter et construire de ce qui se fait ou ne se fait pas au sein de la formation.

Le régime épistémique : les auteurs envisagent ici les développements récents observés et leur définition du régime épistémique comme étant « le principe analytique déterminant permettant de comprendre comment les participants parviennent à identifier des actions reconnaissables et conjointement interprétables et la construction de « territoires épistémiques » qui se développent selon Fillietaz et al.(2021) en fonction de ce que la personne formée se retrouve en position de sachant ou de non sachant.

Le régime émotionnel : ce dernier régime identifié par les auteurs note d'une nécessité à inclure les émotions qui résultent des interactions verbales et s'affichent comme régulateur.

Cette analyse par régime introduit assez bien l'idée que nous envisageons dans notre hypothèse que des actes de langage de type humoristique introduits par le formateur se situeraient dans une pratique de négociation interactive entre les participants de la relation formative et que les situations que nous observerons sous cette variable activée s'effectueront au sein d'un jeu de pouvoir sous le filtre de frames dont le cadrage évoluera dans une mouvance liée à l'interaction elle-même et développée grâce au processus humoristique introduit par le formateur et jamais figé mais en constante construction au sein du groupe.

Cette notion de construction des interactions verbales dont nous hypothétisons fait partie de l'humour et cette analyse par régime de Fillietaz et al. nous confirme immédiatement notre intention d'envisager les relations d'un point de vue systémique de notre premier concept identifié et l'approche de Palo alto mais juge d'une nécessité de modélisation des échanges observés proposés par Mucchielli afin de convenir des interactions verbales que peut impliquer l'implémentation de la variable humour dans le contexte formatif.

L'analyse que nous présentons dans la partie empirique discute de cette fonction stratégique interactive éventuelle que l'humour revêtirait dans un contexte formatif de formation d'enseignants et nous présentons la méthodologie spécifique que nous avons retenue afin d'analyser les séquences placées sous notre focale.

4. Cadre empirique

4.1 Dispositif méthodologique

Comme énoncé en amont, nous cherchons dans ce travail de mémoire de master à comprendre comment l'humour intentionnel, initié au sein d'une formation pour adulte peut s'inscrire comme compétence didactique au service de la compétence interactive.

Nous mettons donc notre focus sur les séquences interactionnelles et plus précisément, nous avons relevé des séquences d'interaction durant lesquelles le formateur a fait usage intentionnellement de l'humour.

Ainsi, pour répondre à notre question de recherche et au vu de la complexité vue dans notre analyse théorique d'analyser l'humour en interactions, nous proposerons dans ce mémoire de master, un dispositif méthodologique qui s'est construit en **plusieurs étapes** pour lequel nous vous en proposons l'explication.

Notre première démarche a consisté en l'exploration de l'objet d'étude qu'est l'humour à travers l'analyse des travaux scientifiques réalisés par nos pairs et que nous complétons ici par un entretien exploratoire détaillé immédiatement en section 4.2.

Ces deux outils de problématisation nous ont permis de faire émerger notre problématique et d'identifier notre question de recherche et hypothèse mais également d'identifier les différents concepts utilisés dans notre grille d'analyse sur laquelle nous poserons notre focale pour l'étude de notre problématique.

C'est donc sous le prisme des travaux initiés par Goffman, complété par l'éclairage systémique modélisant de Mucchielli que nous analysons l'humour intentionnel au sein de formation pour adultes. Formations que nous avons abordées selon le point de vue séquentiel de temps pédagogiques de Sajus activant les savoir-être et savoir-faire du formateur.

En deuxième étape et au vu de notre problématique, nous décidons d'inscrire notre posture de chercheur empirique dans une dynamique de terrain.

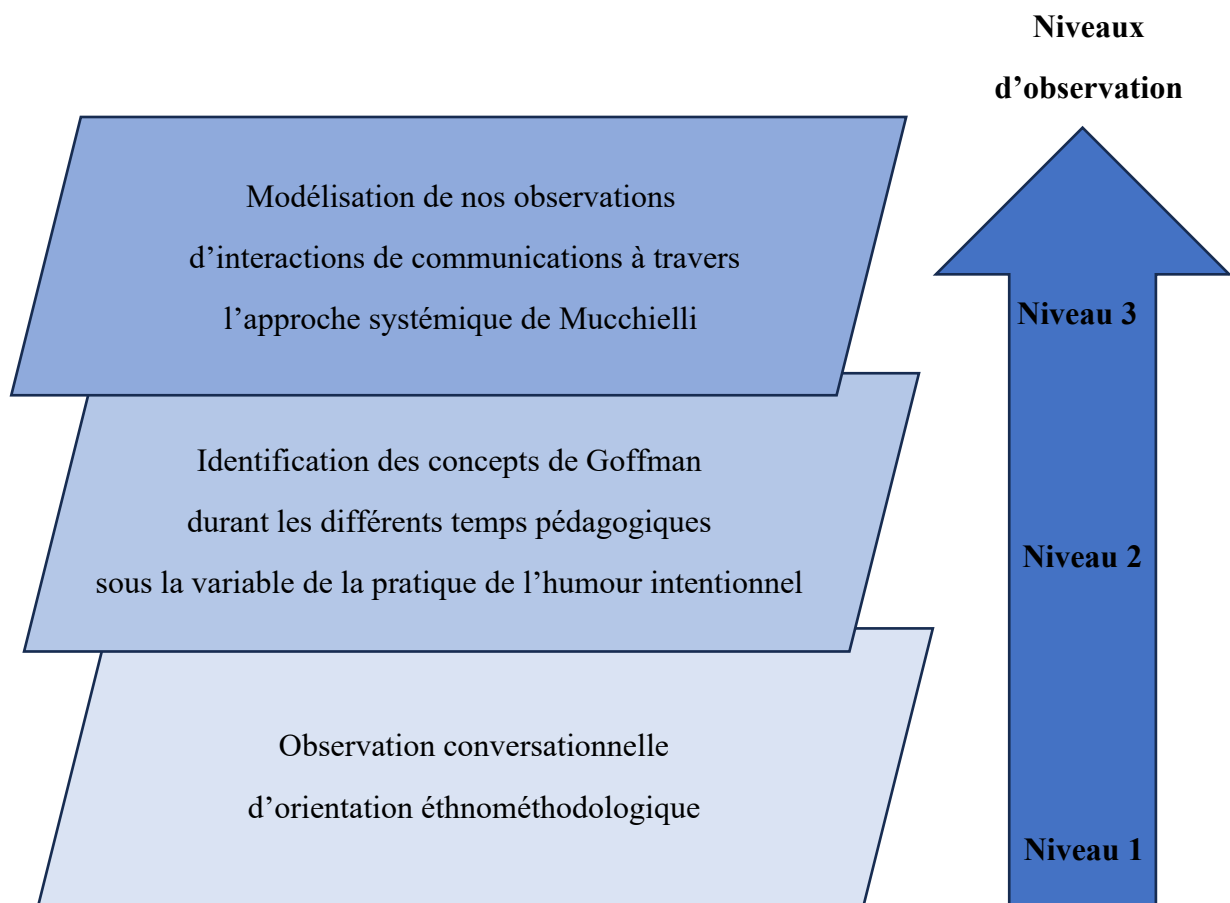
Nous privilégions une méthode d'analyse qualitative et choisissons l'observation directe et l'approche ethnographique situationnelle empruntée à Derèze (2019) dans le champ disciplinaire des sciences de l'information et de la communication. Situation qu'il faut comprendre, comme l'insiste l'auteur, dans le sens repris par Goffman (1987) lorsqu'il définit la « situation » comme étant « toute zone matérielle, spatiale et temporelle où des actants se trouvent mutuellement en possibilité d'interagir ».

Ainsi, notre approche précise est conversationnelle d'orientation éthnométhodologique en ce qu'elle « s'intéresse à la séquentialité et à la temporalité des activités conversationnelles élaborées par les acteurs de manière située et dynamique dans une interaction donnée » (Petitjean & Priego-Valverde, 2013).

Cette collecte de données durant plus de 6 mois a favorisé le positionnement « en retrait » du chercheur (Mucchielli, 2004) et le questionnement. C'est cet éclairage immersif qui nous a décidé de proposer l'analyse systémique des communications de Mucchielli.

Notre ambition, en incluant au niveau 1 d'observations, l'analyse des séquences conversationnelles d'orientation éthnométhodologique observées est de pouvoir éventuellement offrir un ensemble d'échanges plus panoramiques des acteurs participants au système, mais aussi de s'orienter vers une éventuelle construction modélisante qui aura pour but de récapituler dans sa temporalité les séquences interactives (humoristiques ou non) au sein des différents temps pédagogiques de formation pour adultes.

Construction du modèle de notre méthode de recherche :



4.2. Entretien exploratoire

En amont de la mise en place de notre méthode d'analyse empirique consistant à l'analyse de séquences de formations, nous avons mené un entretien exploratoire en parallèle de nos lectures afin d'identifier nos enjeux clés au sein d'une formation pour adultes.

4.2.1. Modalités de l'entretien exploratoire

L'entretien exploratoire est un entretien semi-directif que nous avons décidé d'envisager selon les trois points de vue identifiés par Campenhoudt et al. (2017), à savoir le discours en tant que source d'information, processus et interaction.

Mais nous nous sommes fixés une série de points à aborder (voir notre grille d'observation en annexe 1).

Ainsi, nous chercherons à laisser l'interlocuteur libre de s'exprimer afin de recueillir un maximum d'éléments nuancés et riches qui seront identifiés pour l'étape 2 de notre processus méthodologique. Nous notifierons le comportement verbal et non verbal et avons reçu accord d'enregistrer la conversation. S'il se déroule en observation directe, la méthode de distanciation est prévue. Le tutoiement est utilisé afin de ne pas surprendre l'interlocuteur, car nous nous sommes déjà rencontrées dans le cadre d'une formation.

4.2.2 Profil sociologique de la personne interviewée

Daphné Toscano est une enseignante du sexe féminin. Elle exerce dans le réseau de la fédération Wallonie Bruxelles. Elle a la 50^{ne} et a exercé plus de 20 ans dans le secteur privé avant de rejoindre le corps professoral au secondaire. Elle enseigne maintenant depuis 8 ans en secondaire supérieur dans la discipline des langues modernes au sein d'une école secondaire du réseau libre dans le Hainaut. Elle est mariée et a 3 enfants entre 8 et 20 ans.

4.2.3 Négociation de l'entretien

La demande de rendez-vous s'est effectuée par téléphone. Nous convenons d'une date et réservons un local au calme. L'information qui a été donnée à l'interlocuteur est la réalisation d'un mémoire de master portant sur le thème des enseignants et de leur formation continue.

4.2.4 Compte-rendu des interactions :

Madame Toscano nous parle tout d'abord de son parcours professionnel précédent son poste d'enseignante et sa pratique des langues.

Elle nous apprend que ce qu'elle veut faire passer comme message en tant qu'enseignante, c'est sa passion des langues, mais aussi donner envie et ouvrir les élèves à la culture d'autres pays.

En ce qui concerne la Flandre et la Wallonie, plus précisément, elle a un point d'attention tout particulier à dé-stéréotyper. Dans ses pratiques classes, elle pratique l'humour pour intéresser les élèves, car le néerlandais n'est pas une langue très appréciée des étudiants.

Elle trouve que le fait d'avoir de l'humour en classe lui permet de captiver les élèves. Humour, interactivité et outils numériques sont pour elle la recette pour attirer l'attention des jeunes.

Dans sa pratique de formation continue et lorsqu'elle se retrouve dans la posture de la personne se formant, elle recherche de l'apport théorique et pratique.

En effet, l'enseignante aime que ce soit dynamique, qu'elle ne s'ennuie pas et qu'il y ait de l'interactivité non seulement entre les formants, mais aussi entre le formateur et les formants. Elle se souvient particulièrement d'une formation avec une conseillère pédagogique qui lui a appris durant toute la formation de nouvelles choses sans s'ennuyer.

Ses conseils pour un nouveau formateur d'adultes seraient qu'il fasse vivre sa formation comme « une bonne expérience » pour les personnes se formant et cela par le biais de l'interactivité afin qu'ils s'en souviennent. Cette « bonne expérience » est selon elle, la meilleure manière pour que les gens en parlent autour d'eux et crée la motivation nécessaire à créer l'envie nécessaire pour s'y intéresser et non seulement créer l'acte d'intention, mais aussi d'engagement à s'inscrire dans un processus de ce type.

Nous proposons l'intégralité de la retranscription de cet entretien exploratoire dans la partie annexe de ce mémoire de master.

Cet entretien exploratoire pose nos bases d'analyse et attire notre attention sur une série d'éléments d'importance pour l'enseignante que nous extrayons comme éléments du système qui sera observé durant les pratiques humoristiques en contexte formatif :

- Les interactions verbales et non verbales du formateur.
- Les interactions verbales et non verbales des participants.
- L'attitude du formateur.
- L'attitude des enseignants venus se former.
- L'observation de la qualité du contenu de la formation.
- L'observation de la qualité de l'ambiance de la formation.
- L'observation des relations entre participants de la formation.
- L'observation des relations entre les participants et le formateur.
- Le niveau de « bonne expérience » vécu par les participants.

4.3 Déroulement de la recherche empirique

4.3.1 Contexte et cadre

Les observations de notre travail de recherche se sont déroulées durant l'année scolaire 2022-2023 dans un contexte politique tendu durant lequel nous avons pu observer plusieurs journées de grève liées aux revendications des enseignants. Rappelons également le pacte d'excellence qui est déjà en application dans les sections fondamentales et le contexte de pénurie de la profession d'instituteurs au fondamental ainsi que de la profession de professeur au secondaire dans certaines disciplines d'enseignement.

Le cadre durant lequel l'observateur assiste aux interactions est celui de moments de formations dont les séquences peuvent s'inscrire dans un processus court de 50 minutes, mais aussi plus longues voir très longues d'une journée complète.

Celles-ci sont organisées dans des classes et hébergées par des institutions publiques.

Dans les 2 premières séquences, le formateur procèdera à introduire de l'humour intentionnellement. Dans les 3 dernières, nous observerons la pratique du formateur qui n'aura pas reçu de directive à ce sujet.

4.3.2 Profil des acteurs et terrain de recherche

Les professeurs observés en situation d'interaction au sein d'une formation pour adultes sont issus du réseau Wallonie-Bruxelles de la communauté française. Nous attestons d'un profil extrêmement hétéroclite des acteurs en raison du caractère de pénurie inhérent à la fonction.

Ainsi, si les séquences d'interactions ont été analysées durant des formations majoritairement destinées à la formation à une nouvelle méthode d'apprentissage en langues modernes dans le secondaire, nous observons qu'ils exercent dans cette section avec un bachelier, un master ou sans compétence pédagogique ayant fait l'objet d'une certification.

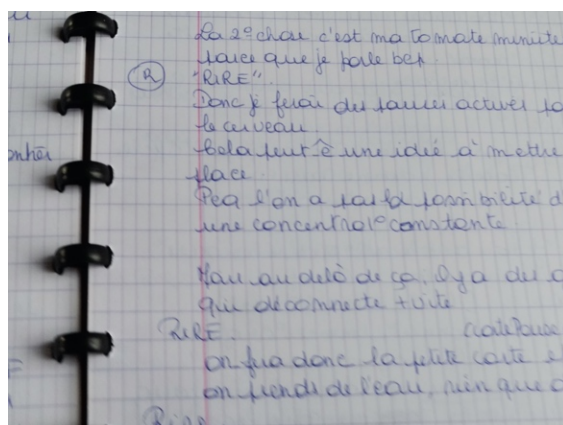
Bien que la méthode d'apprentissage faisant l'objet de la formation soit destinée à l'enseignement secondaire, les enseignants ont professé en section fondamental et/ou secondaire durant leur carrière qui est plus ou moins longue. Quant à la discipline enseignée, elle n'est pas toujours la discipline de formation.

Les enseignants ont la langue française comme langue maternelle, mais pas seulement. En effet, certains d'entre eux sont originaires de la partie néerlandophone du pays. Nous le préciserons dans la séquence.

En ce qui concerne les formateurs, ils sont de deux types : des formateurs du réseau privé exerçant dans le domaine de l'édition scolaire et d'un centre d'autoformation et de formation continuée.

4.3.3 Instruments d'observation et collecte des données

Durant 6 mois, nous avons exercé notre travail de terrain et suivi des formateurs dans l'exercice de leur fonction et pris note à la volée d'un maximum de séquences d'interactions incluant l'utilisation de l'humour de manière intentionnelle dans un journal de terrain. En voici un exemple :



Ainsi, cette recherche s'inscrit à partir de situations réelles de pratiques de terrain comme précisé dans notre approche méthodologie et nous reconnaissons le caractère intuitif de notre démarche d'analyse. En effet, les pratiques et mécanismes humoristiques ne font pas l'objet de critères totalement objectifs. Les indices verbaux et non verbaux observés peuvent avoir fait l'objet d'une interprétation de notre part. Seuls indices de l'acte humoristique nous ont été apportés par le rire des personnes se formant. Ainsi, nous avons inscrit l'analyse de nos données dans un champ conversationnel très large et nos observations ont suivi les règles émises par Mucchielli (2004) qui sont :

- La nécessité limitation des observations.de la théorie systémique ;
- L'observation doit être panoramique ;
- Penser que le cadrage se fait en fonction de la problématique ;
- L'observation porte sur les communications généralisées ;
- L'observation privilégie les relations ;
- L'observation se fait dans l'ici et maintenant ;
- La recherche des redondances et des formes des échanges ;
- La recherche des causalités circulaires ;
- L'observation des non-communications.

Nous tentons donc d'observer les comportements qui se déroulent devant nous et de les décrire le plus minutieusement possible dans notre cahier de terrain.

« Associées à l'anthropologie de la communication, la démarche ethnographique repose sur trois savoirs ou compétences : savoir voir, savoir être (avec les autres), savoir écrire. Cette triple compétence peut s'exercer sur n'importe quel « territoire, n'importe quel lieu, n'importe quel groupe social » (Winkin, 2016). Ce sont ces compétences que nous apprenons au fil des différentes semaines d'observation et que nous tentons de mettre en pratique immédiate.

Ces notes d'observation sont complétées parfois d'une discussion avec les formateurs qui ont accepté de nous donner lectures des évaluations de formations que les personnes formées ont remplies à l'issue de la formation.

Ces deux sources de données constituent nos matériaux de travail sur lesquels nous basons notre analyse et tirerons nos conclusions.

4.3.4 Considérations éthiques et contractuelles

Dans notre posture de chercheur, nous avons affiché la posture de distanciation (Capenhout et al., 2017) et avons eu pour intention d'intervenir le moins possible dans la situation étudiée, « de participer sans transformer l'observation et d'observer sans gêner » (Derèze, 2019), mais « l'observateur fait nécessairement partie de l'orchestre » (Winkin, 2016).

Ainsi, le formateur nous présente à l'assemblée comme étudiant et a précisé nos intentions d'observations dans le cadre scolaire de la rédaction d'un mémoire de master. Cette présence acceptée à l'unanimité, nous n'avons à aucun moment participé aux échanges et avons observé en silence les séquences interactionnelles.

En raison du règlement européen des protections des données (RGPD), nous avons observé les échanges durant la formation sans avoir accès à des données personnelles des enseignants observés et nous n'avons pu filmer les séquences. Ainsi, chacun des échanges observés est anonymisé et à l'issue des formations, nous n'avons à aucun moment pu rentrer en contact avec eux.

Intéressons-nous immédiatement à nos séquences d'interactions et pour chacune d'entre elles, nous allons faire restitution des échanges observés, les analyser et proposer une construction systémique modélisante.

Durant les séquences, les termes « enseignant » et « formateur » sont rédigés au masculin uniquement pour des raisons de facilité d'écriture et de lisibilité.

4.4 Etude de cas d'interactions humoristiques durant une formation

Il faut observer les interactions, la gestion de l'espace, les jeux de pouvoir, la succession des séquences, les discours (...) qui règlent la mise en scène et la réalisation des jeux et de sens performés par les participants, de quelque statut qu'ils soient » (Ollivier, 2000).

De nos notes issues de nos carnets de recherches, nous ne pouvons en proposer la totalité. Ainsi, nous faisons le choix de réduire la quantité qui sera mobilisée ici au nombre de 5 et qui correspondent à des temps pédagogiques précis que nous avons identifiés et reconnus.

Rappelons que pour chacune de ces séquences d'observation, nous proposons une restitution des échanges incluant un ou plusieurs moments durant lesquels le/les formateur(s) pratique/ent l'humour et relevons un maximum de nos observations verbales et non verbales. Nous proposons ensuite une analyse sous la focale des concepts envisagés et une représentation systémique des échanges.

4.4.1 Première séquence d'observation :

Il s'agit d'une formation de 45 minutes observée dans une école bruxelloise du réseau catholique de la communauté française suivant donc le programme du libre. Le formateur a été accueilli par un des enseignants qui lui explique qu'il a pu rassembler l'entièreté des professeurs : 6 enseignants de sexe féminin (E1 à 6) et 1 enseignant de sexe masculin (E7) soit l'équivalent de la totalité de l'équipe d'enseignants donnant le cours de néerlandais comme langue moderne 1.

Le formateur (F) : Félicitations Claire (E1) et merci pour cette organisation ! Nous sommes arrivés à trouver un moment convenant à tous pour nous rassembler.

E1 semble un peu timide.

E1 : Oui, nous y sommes parvenus. Hourra !

F : Et nous avons une salle avec tableau interactif ! Connaissant les difficultés dans cette école, je dirais que c'est un miracle. Merci, merci pour l'énergie que vous avez mise dans l'organisation de cette formation !

E1 rit et semble touchée par les mots de remerciement du formateur.

Ainsi, ils sont disposés en U dans la salle informatique et assis face au formateur qui dispense une formation sur une nouvelle méthode d'apprentissage en langue moderne qu'ils ont tous décidé d'utiliser à la rentrée prochaine en 5ème et/ou 6ème année secondaire.

Cette méthode comporte une forme éditoriale double : une partie papier et une seconde partie numérique.

Le formateur entame les présentations en premier et présente également l'observateur. Il prend ensuite 3 minutes pour que chacun s'identifie également et stipule leur nom, l'année dans laquelle ils enseignent et s'ils utilisent déjà une méthode d'apprentissage ou non.

E1 est la seconde à se présenter « bonjour, je m'appelle Claire comme vous le savez et je donne cours pour toutes les 5eme en néerlandais et anglais.

E2 est la suivante : Tout comme claire, je suis chargée des 5eme

E7 : Moi, je suis arrivée cette année scolaire et je remplace Madame Leroy...

E3 : Moi, c'est Danielle, je donne cours de néerlandais en 5eme et allemand éventuellement aux options langues en 6eme...

...

Nous observons directement qu'il existe des affinités entre enseignants qui se sont installés par 2 ou parfois par 3. Même année d'enseignement est l'un des critères. Les autres ne sont pas identifiés à ce moment du processus. Les visages sont aimables, mais fermés et tous attendent le déroulement du processus formatif.

Face au tableau interactif, le formateur est souriant et ouvert. Ce dernier explique qu'il privilégie les questions durant son exposé même si une période de questions-réponses sera organisée à la fin de la présentation et que si le temps manque pour certain, il peut être contacté par email. De même, une rencontre en distanciel peut-être organisée en deuxième étape dans le processus.

Il donne sa formation debout face au tableau interactif qui est support de la formation et aborde les outils numériques mis à disposition des enseignants et qui permettent un panel de ressources supplémentaires dans la construction de leur cours en termes de scénarios pédagogiques, mais aussi d'animation de celui-ci. L'atmosphère est studieuse et les enseignants sont attentifs. E4 et E7 discutent cependant entre eux à voix basse.

- F : ... donc sur cette plateforme appelée Digiportail, vous retrouvez non seulement le guide pédagogique de l'enseignant, mais également une section spécifique à laquelle vous avez accès, mais aussi tous les élèves de votre classe. De ma pratique de terrain, je sais que vos élèves n'iront probablement pas spontanément... n'est-ce-pas ? les vôtres non plus je suppose, madame E4 ?

(Rires de tous les participants – E4 et E7 qui écoutaient d'une oreille inattentive s'interrompent de parler entre eux et se questionnent sur l'origine des rires).

- E4 : de fait, ces outils sont super intéressants, mais on est pas encore à Poudlard ici et ce n'est pas magique. Si nous ne leur montrons pas et n'encourageons pas les élèves à aller sur la plateforme, ils ne vont pas y aller !
- F : eh bien nous allons mettre alors un peu de paillettes dans leur vie... et dans leur apprentissage...

Rire général.

- F : Pensez-vous qu'il vous serait possible E4 d'avoir accès à la salle informatique une fois par semaine ?
- E4 : Oui, je pense que nous pourrions envisager une remédiation systématique et organiser une tournante par rapport à cette salle informatique.
- F : qu'en pensez-vous E1, E2...
- E1, E2 : Oui, c'est tout à fait faisable, on pourrait faire un tableau d'occupation de la salle.
- E5 : ... on pourrait même le mettre sur Moodle ?
- Tous : oui, oui
- F : Super idée, je pense que cela pourrait être le fil conducteur d'une même pratique pédagogique et outils pour les séances de dépassement organisées par les professeurs dédiées à ces heures.
- E1 : enfin, on travaillerait en concertation !
- Tous : ...Oui, oui...Génial !
- F : et bien finalement, on va peut-être même mettre des paillettes dans la vie de tout le monde

Rire général.

Notre analyse :

Les interactions dans cette équipe de formateurs se forment sont multiples, mais ne commencent pas qu'au début de la formation. Ainsi, nous observons qu'à l'accueil, E1 qui a organisé la formation commence à communiquer avec F dès son arrivée. Tous les enseignants ont désiré participer à cette formation, mais sa mise en place au sein des agendas de tous n'a pas été une évidence et dans les couloirs, F souligne et remercie l'énergie dont Claire a fait preuve pour trouver consensus.

Cette démarche de remerciement crée immédiatement un lien entre le formateur et l'organisateur qui partage un temps supplémentaire et un lien antécédent à celui qui va éventuellement être créé durant la formation.

F pose ensuite le cadre de la formation et fait un premier tour de table très classique et formel afin que tous se présentent. C'est l'occasion pour F de comprendre que E1 et E2 se connaissent bien par exemple et doivent probablement travailler ensemble, car elles sont assises proches, s'écoutent mutuellement et lorsqu'elles se présentent, accompagnent leur intervention des mots « aussi » et ratifient l'intervention l'une de l'autre.

E4 et E7 se connaissent, car E4 éprouve des problèmes pour allumer son ordinateur et E7 s'en occupe.

En, ce qui concerne E3 et E6, elles sont plus âgées et ne semblent pas totalement à l'aise.

E5 est très jeune et n'intervient que lorsqu'elle parle de la plateforme Moodle.

F a connaissance de la temporalité courte de la formation. Ainsi, chaque minute de perdue induit ce que nous qualifierons de « perte d'apprentissage » au sein du groupe et retarde l'avancée vers le prochain concept qui doit être envisagé au cours du processus de formation. Lorsqu'il se rend compte que E4 et E7 suivent la formation que de manière lacunaire, il décide alors de recadrer le moment de formation.

F attire l'attention de E4 et de E7 par un trait d'humour et en active un élément faisant sens commun: les élèves. Par l'appel à cette connaissance commune, le formateur dit à la personne qui se forme qu'ils partagent une « histoire commune » vu qu'il connaît les éléments qui constituent son quotidien et deuxièmement, il rappelle E4 et E7 à l'ordre en les impliquant dans la conversation.

F, en décidant d'utiliser l'humour « sort du cadre de la formation ». Il sort du contexte de la formation et décide « d'inventer un nouveau cadre » (Mucchielli, 2004) avec E4 comme l'analyse Watzlawick dans sa théorie de la « métaphore du problème des neuf points ». E4 rentre dans le jeu humoristique du formateur, car il ne veut pas « perdre la face » et lorsqu'elle dit « nous ne sommes pas à Poudlard ici », E4 décide de faire à son tour de l'humour qui devient le lien qui unit F à E4 au moment T de l'interaction et E4 se détourne de E7.

Nous observons la mise en place de la 3eme technique de recadrage analysée dans la partie théorique de ce document : l'injonction paradoxale de Palo-alto. E4 change de positionnement en n'étant plus en opposition, mais E4 devient allié de F au sein de la formation et partage une alliance et un retour au sujet de l'outil de la formation.

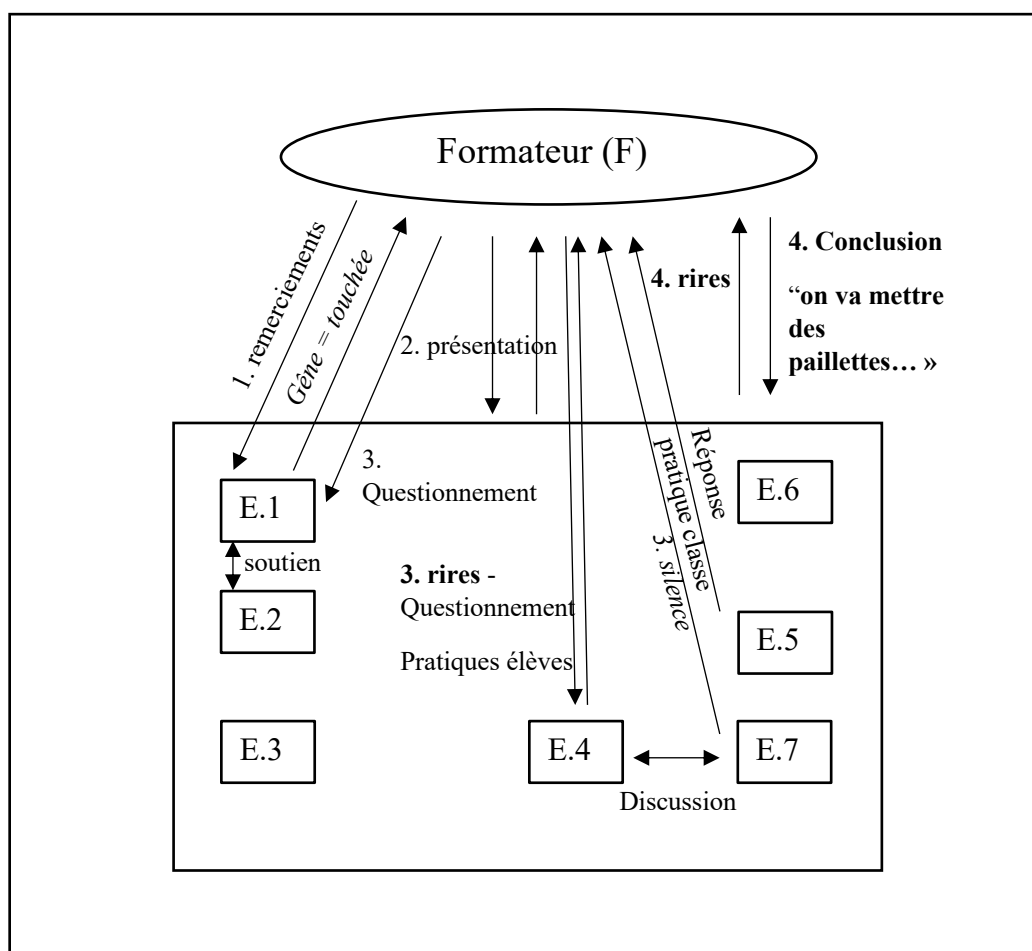
Qu'en est-il pour les autres participants ? Cette interaction créée par le trait d'humour du formateur se traduit par une coupure dans le rythme de la formation. Le monologue du début est arrêté et le trait d'humour redynamise en générant du rire mais aussi une cohésion de groupe lorsque celui-ci réfléchit ensemble « comment implémenter le nouvel outil de remédiation au sein de la formation ? » L'attention de tous est capturée et les acteurs se tournent dans un « compromis de travail » rappelé par Blandin (2004).

L'élément humoristique, dans sa compréhension par tous a constitué un élément de coalition, soudant le groupe autour du formateur lorsque E5 propose de mettre l'agenda sur Moddle.

De plus, le but de la formation qui était l'étude de la nouvelle méthode d'apprentissage en langue moderne a donné suite à un nouveau projet. Nous avons dépassé l'objectif initial vu que les enseignants sont engagés dans un processus plus complet qui sera la coordination des différents professeurs au niveau des actions de remédiation au sein de l'école.

Pour le formateur, en plus de son rôle premier consistant à transmettre, il a réussi par son savoir-être à l'acceptation de l'utilisation de la méthode d'apprentissage et à susciter l'engagement des enseignants dans le processus d'utilisation de la méthode, mais aussi de coordination des médiations.

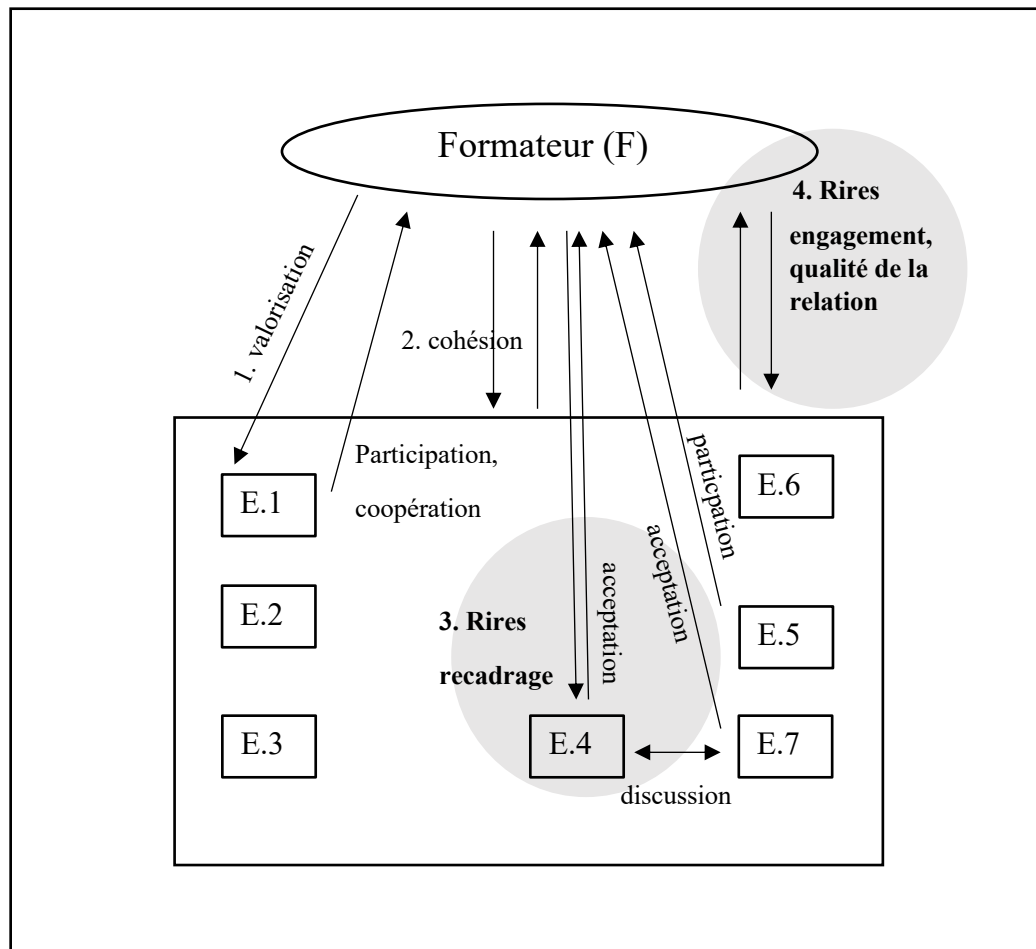
Représentons la modélisation finale des formes d'échanges, ainsi que définis par Muchielli, de cette première séquence observée et intéressons-nous plus précisément à la circulation des interactions lorsque le formateur pratique l'humour intentionnel. L'interprétation des silences, comportements ou tout autre élément non verbaux significatifs font également l'objet d'une *représentation*.



Dans cette séquence de communication, les acteurs humains sont au nombre de 8 représentés dans deux sous-systèmes que sont le formateur d'un côté et les personnes se formant de l'autre. Nous isolons les relations à considérer durant le processus formatif telles :

1. Les remerciements de F vis-à-vis de E1,
2. la présentation de chacun,
3. le questionnement sur les pratiques classes de F envers E4 durant la discussion entre E4 et E7,
4. la conclusion de la séquence par le trait d'humour et les rires de chacun.

Cette modélisation systémique des échanges a pour intérêt de faire immerger toutes les séquences de transfert de l'informations par le formateur mais également les « formes significantes » (Mucchielli, 2004) qui vont être induites.



Ainsi, nous pouvons voir que les remerciements de F ont valorisé E1 qui se révélera être un allié, partenaire dans le processus formatif tout comme E2 qui marque son soutien à E1 tandis que dans une deuxième phase, les présentations initient la cohésion du groupe qui se constitue.

Deux moments particuliers sont induits par la pratique de l'humour intentionnel. Dans le premier cas, le formateur pratique l'humour afin d'attirer l'attention de tous et recadre E4 et E7 qui n'étaient pas attentifs. Remarquons que E4 et E7 sont parties prenantes de l'acte humoristique et acceptent le recadrage et coopèrent. E4 en répondant au formateur et en pratiquant, par mimétisme, un trait d'humour et F7 qui choisit le silence et l'attention porté à l'échange immédiat.

Il est intéressant d'observer que la pratique d'humour intentionnel pour recadrer la situation de communication va modifier la relation du formateur avec E4 et E7.

	Recadrage « classique »	Recadrage observé
Normes	Rigueur et professionnalisme	Rigueur et professionnalisme
Finalité recherchée	Silence et écoute	Silence et écoute
Positionnement du formateur	Moralisant	Fédérant
Position de la personne formée	Prise en faute	Participante
Relation formateur/formé	Subordonnée	de type coopérante

Effectivement, pour des normes et une finalité identique recherchée, nous identifions une modification non seulement de la position du formateur mais également de la personne formée ainsi qu'une modification de la relation formateur/formé qui se révèle beaucoup plus intéressante pour l'acte de communication en milieu formatif.

4.4.2 Deuxième séquence d'observation :

L'observation de cette séquence est organisée au sein d'une école européenne située à Bruxelles dans sa section francophone. L'école suit le programme de l'enseignement officiel. Les enseignants utilisent déjà la nouvelle méthode d'apprentissage en langue moderne mais aimeraient enrichir leurs pratiques. Il est convenu avec le coordinateur de section, d'une présentation explorant tous les outils constitutifs de la méthode qui sont mis à disposition des enseignants.

Le formateur est d'origine francophone et donnera la formation dans sa langue maternelle. Il attend depuis plusieurs minutes dans le local qui lui a été attribué par rendez-vous et ne voit venir personne. Ainsi, il se renseigne auprès des enseignants qui travaillent dans les salles de cours proches de l'endroit de formation. Après approximativement un quart d'heure, une personne arrive en s'excusant.

Enseignant de sexe féminin se formant (E1) : Veuillez nous excuser, mais cette école est immense et nous devons effectuer notre jogging plusieurs fois par jour lorsque l'on nous demande de rejoindre ce bloc de bâtiment.

Formateur (F) : Effectivement, j'ai immédiatement remarqué que l'école est très grande et je me suis inquiétée de l'organisation de la formation ici. Mais me voilà rassurée, vous êtes arrivée donc vos collègues vont aussi arriver. Soyons positif, un peu d'exercices, c'est bon pour la santé...

E1 : Oui, hihhi

Rires partagés

Les enseignants arrivent un par un et finalement 6 personnes font face au formateur. 5 personnes de sexe féminin et 1 personne de sexe masculin (le coordinateur de section).

F : Eh bien voilà, j'espère que je ne vous ai pas fait trop courir. Je me présente...et voici Madame X qui observera notre formation dans le cadre de son mémoire. Puis-je vous proposer de vous présenter également rapidement...

Nous observons que les enseignants se sont disposés sur les bancs des élèves face au formateur sans modifier l'organisation de la classe et ils ont décidé de s'éparpiller. Il n'y a donc pas de groupes mais 6 personnes disséminées sur une vingtaine de bancs. Le coordinateur est dans les premiers bancs.

La formation commence mais le formateur a de grandes difficultés avec le tableau interactif et fort probablement avec le calibrage de celui-ci. Ainsi lorsqu'il pointe un élément, c'est parfois un autre qui est sélectionné.

Le coordinateur (C) s'adresse au formateur et se lève pour l'aider. Nous avons toujours ce genre de problème dans cette classe...

Tous : Oui, moi aussi, moi aussi, moi aussi...

(C) : je vais essayer de vous aider.

Le formateur laisse le coordinateur intervenir, mais on n'observe aucune amélioration.

Le formateur présente des symptômes physiques de son embarras : ses gestes sont plus raides, forcés, le visage est fermé.

(C) : je suis désolé.

(F) : ce n'est pas grave. la prochaine fois, je préparerai des slights à projeter à l'ancienne au cas où !

Rires de tous, le coordinateur semble se détendre par la compréhension du formateur.

Allons-y et disons-nous en encouragement que si vous avez tout compris à l'issue de la formation, en ce qui me concerne, plus rien d'autre ne pourrait m'arriver comme difficulté de formation et vous, et bien si vous avez tout compris, vous aurez vraiment bien compris toutes les capacités de la méthode.

Rire de tous.

Tous : Oui, ça c'est bien vrai !

Notre analyse:

Nous sommes ici dans une situation d'échanges d'interactions de face-à-face en séquence de début de formation et nous décidons d'analyser particulièrement cette séquence d'événements survenus durant la formation.

En effet, nous sommes face à deux « accidents » : le lieu de la formation est excentré des classes où travaillent habituellement les enseignants ce qui implique que ceux-ci (E1 à E5 + C) arrivent en retard et de plus, le formateur (F) éprouve des problèmes avec les outils mis à disposition pour la formation.

Dans le premier cas, E1 qui arrive en retard est très ennuyé. F, en pratiquant l'humour détend l'atmosphère et prend vis-à-vis de lui une position basse. Il lui montre qu'il comprend et qu'il ne lui en tient pas rigueur. C'est un premier lien qui est créé. E1 se positionne comme allié dans la formation qui va seulement débiter.

Dans le deuxième incident qui apparaît, plusieurs possibilités s'offrent à F comme le décrit Goffman. Il pourrait par exemple pratiquer « l'évitement » consistant ici à reporter la formation vu qu'il ne dispose pas d'outils probants pour pouvoir la donner, mais ce n'est pas ce qu'il décide. F préfère utiliser l'humour qui lui permet alors de sortir d'une situation de « déséquilibre ».

Dans un premier temps, F pratique la « réparation » en exprimant ses excuses et par cette interaction verbale humoristique, il réussit à affirmer les liens sociaux qui unissent les enseignants au formateur.

On voit alors C qui vient en aide, mais ne parvient pas à résoudre le problème et s'excuse de ne pas pouvoir l'aider alors qu'il occupe une position de coordinateur supérieure à celle des enseignants.

On comprend que la problématique est connue par les enseignants. Ils expriment alors tous leur soutien à F qui est face à cette situation qu'ils connaissent pour l'avoir déjà vécue (élément connu de tous).

Une coalition est alors créée face à cette problématique connue qui gêne au quotidien tous les enseignants.

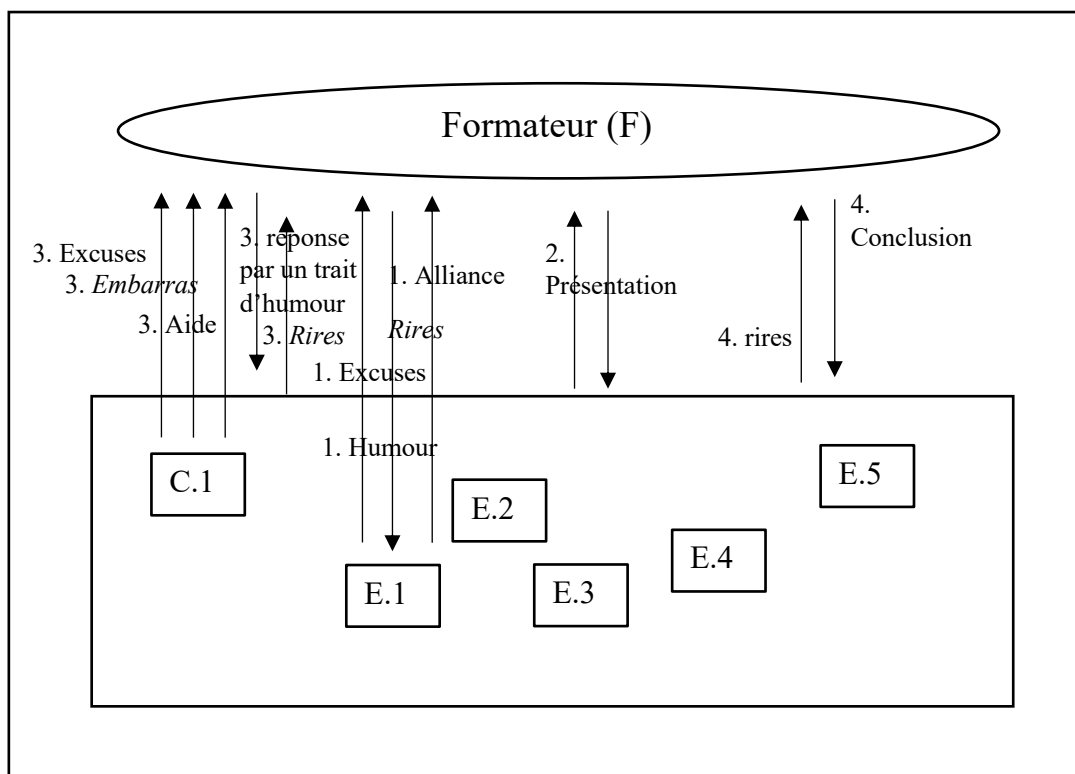
Finalement, le formateur pratique un nouveau trait d'humour vu que la situation s'est détendue et grâce à celui-ci, il valorise non seulement le moment, l'assemblée, mais également sa position en attestant que « s'ils s'en sortent, ils sont vraiment très forts » !

La situation est donc complètement retournée. D'un moment de faiblesse, le formateur en retire un élément de force pour les enseignants, mais aussi pour lui-même qui n'a pas perdu la face.

Pratiquons une modélisation des formes d'échanges de communication durant cette deuxième séquence.

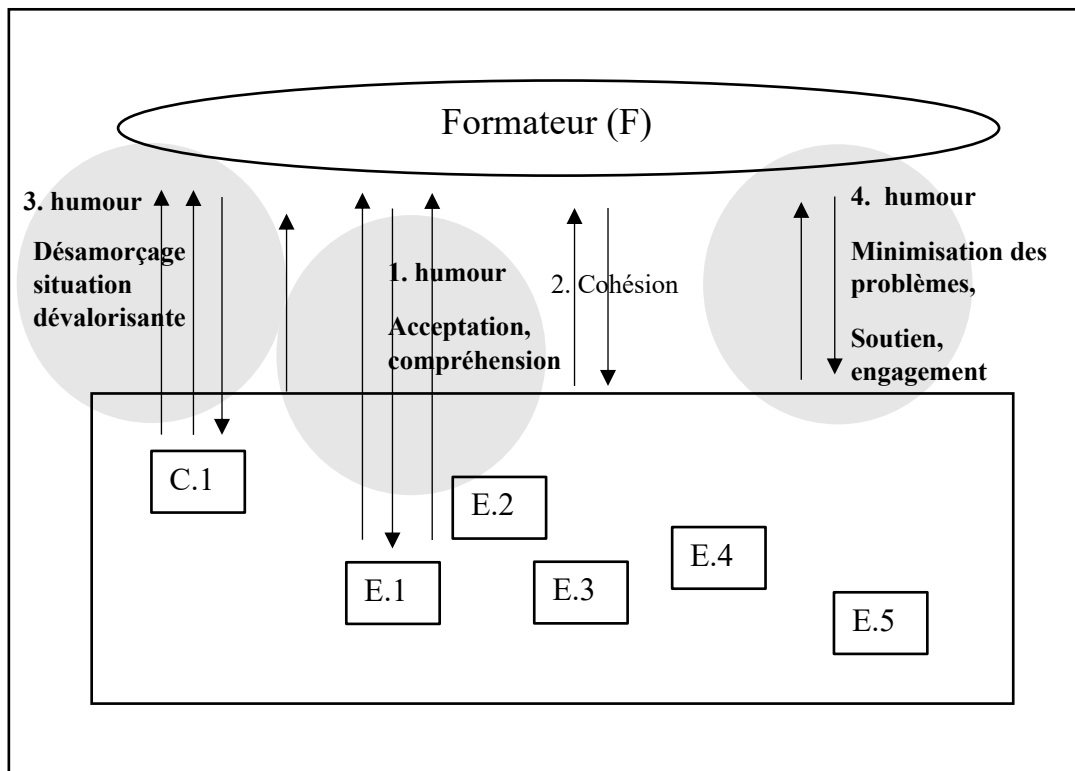
Nous sommes à nouveau dans l'observation de 2 sous-systèmes, formateur et personnes se formant, représentés par 7 facteurs humains. 4 relations sont clairement isolées et identifiées sur notre modélisation, à savoir :

1. Les excuses de la première participante,
2. la présentation du groupe,
3. la tentative d'aide du coordinateur,
4. la conclusion de la séquence.



L'intérêt de cette modélisation consiste dans l'éclairage apporté par le « désamorçage » des situations complexes ou accidents.

Ainsi, si nous nous penchons sur les formes significantes des échanges.



Nous pouvons observer que lorsque E1 arrive et présente ses excuses, le trait d'humour pratiqué par F va donner le signe de l'acceptation de ses excuses et de la compréhension de la situation. L'acte humoristique est alors créateur d'alliance.

Quant à la phase 3 des échanges observés, le coordinateur est mal à l'aise car il ne peut aider le formateur. Là aussi, le trait d'humour va rééquilibrer les échanges et va désamorcer la situation dévalorisante du coordinateur qui se sent démuni face à la situation.

Finalement, en dernière partie de séquence, l'humour va minimiser les problèmes rencontrés. Les personnes venues se former marquent leur soutien au formateur et le groupe continue la formation plus riche de ce sentiment de cohésion et d'appartenance et nous pouvons observer un engagement dans le nouveau projet initié au sein de la formation.

Dans les séquences 3, 4 et 5 que nous avons décidé d'analyser dans ce travail de synthèses, nous rappelons que nous envisageons d'observer les interactions issues de formations plus longues de 4 et 8 heures afin non seulement d'observer l'humour sur une plus grande période d'interaction, mais également de l'envisager dans une plus grande séquentialité et une possibilité de construction des interactions plus longue.

4.4.3 Troisième séquence d'observation :

Cette observation se déroule dans les bâtiments d'un centre de formation continue. Deux formateurs de sexe féminin (F1 et F2) proposent durant une journée complète, une formation continue aux enseignants. Ces formations sont reconnues par la Fédération Wallonie- Bruxelles et sont possiblement conformes pour faire partie des formations obligatoires qui doivent être suivies par les enseignants durant l'année scolaire. 14 enseignants dont 13 de sexe féminin (E1 à E13) et 1 de sexe masculin (E14) sont assis dans une disposition en U des tables avec face à eux un ordinateur personnel ou prêté par le centre de formation.

Nous comprendrons durant la formation qu'il y a deux enseignants originaires de la partie nord du pays (E4 et E14) ayant pour langue maternelle le néerlandais, mais lors des observations des séquences conversationnelles, nous identifions qu'ils sont parfaitement bilingues.

La formation est donnée en français, langue maternelle des formateurs.

Les personnes venues se former n'entrent majoritairement pas immédiatement dans la salle, nous ne le faisons pas non plus. En effet, il y a une zone de détente agrémentée d'une machine à café et de 2 tables mange-debout. Ainsi les enseignants semblent hésiter, cherchent leurs marques et pour certains décident d'attendre peut-être un visage connu, car lorsqu'un collègue arrive ils franchissent le pas de la porte. Les formateurs font des allers-retours entre la salle de formation et le couloir et saluent les nouvelles arrivées. Nous observons ces moments d'échange.

F1 : Bonjour, super E1, tu as pu venir et ton collègue ?

E1 : il arrive je pense.

F1 : N'hésite pas à prendre un café.

E1 : Merci

F1 : Tu vas voir, F2 est super, je la connais bien. Nous allons passer une bonne journée ensemble...

D'autres groupes se forment et se saluent.

F1 et F2 vont et viennent dans les différents groupes, j'observe des rires et des salutations.

F1 et F2 préviennent du début de la formation et les enseignants rentrent dans le local.

Ils commencent par un tour de table et demandent aux enseignants venus se former de se présenter et de donner les attentes et objectifs recherchés par rapport à la formation.

Durant cette présentation, un enseignant (E1) dit « je me suis inscrite parce que ma collègue m'a dit de venir ».

Rires de tous.

Formateur 1 (F1) : Vous êtes la bienvenue aussi !

Rires de tous

La professeure rit avec les autres et ne semble absolument pas gênée d'être le centre d'attention de tous. Sa posture est détendue et n'a pas changé par rapport à sa prise de parole.

Le tour de table continue.

Formateur 2 (F2) : Oh, madame (E2), j'ai vous ai oubliée, vous êtes positionnée dans mon angle mort.

Rires de tous.

E2 : Oh, c'est rien, j'y aurait échappé ainsi !

J'ai vu que vous alliez aborder les outils informatiques liés à la méthode, je suis nulle là-dedans ! Niveau – 6 et encore...là, je suis gentille avec moi-même.

E2 se présente.

F.2 : mais c'est super alors que vous soyez là, cela sert à ça une formation. Vous savez, moi, j'apprends tous les jours et pourtant je travaille avec cette méthode en permanence.

Les formatrices présentent l'observateur. Les enseignants encouragent la démarche de l'observateur d'être en reprise de cursus.

On rentre dans l'outil, sujet de la formation.

F1 demande de se connecter à la plateforme. Les enseignants s'exécutent et parlent à voix basse entre eux. Nous évaluons qu'une connexion semble établie entre les différentes personnes venues se former.

E2 Y a-t-il un pseudo particulier à prendre pour que vous puissiez nous identifier ?

F1 : Vous choisissez ce que vous désirez pour vous identifier. « superman », c'est bon pour nous aussi !

Rires de l'enseignant et de tous.

...

E3 : Oh, je me suis connectée deux fois !

F1 : Tant mieux ! Plus j'ai de gens connectés à l'issue de toutes mes formations, mieux c'est !

Rires de tous.

...La formation se déroule

F2 : Nous allons maintenant présenter la possibilité de construction d'un jeu. On est très ludopédagogue chez nous !

Rires de tous.

F2 : Voici le premier jeu que j'ai créé. Une belle création n'est-ce-pas ? Vous voyez, comme c'est beau...ce n'est pas trop compliqué.

Le formateur montre un jeu très basique dans sa construction.

Rires de tous. Un peu de bruit, d'échanges verbaux entre les enseignants.

La formation se poursuit jusqu'à une pause.

A la reprise...

E4 : Oh, mon programme est maintenant en espagnol !

Rires de tous – E4 rit aussi.

F1 : Pas de problème, regardez, vous pouvez le remettre en français ou en néerlandais.

E14 : Mais elle doit apprendre le français.

E4 : C'est bien vrai ça, mettez-le plutôt en français.

E14 : Je ne me permettrai pas de le dire si tu ne me l'avais pas dit juste avant.

E4 : Pas de souci E14, tu as raison, je dois pra-ti-quer.

Sourire entendu entre les deux enseignants.

...

Retour de la pause de midi durant laquelle, les enseignants ont mangé entre eux. Grand calme lors de cette reprise.

F1 : alors, je vois 25 connexions. C'est formidable, nous avons des petits fantômes en plus dans la classe.

Un tour de parole est organisé afin que chacun montre ses réalisations.

F1 : Quels sont les éléments de la méthode qui vous ont aidé dans la construction du module ?

E1 : les transcriptions.

F2 : Pas mal , hein ? *rires de tous.* D'autres ?

E4 : les exercices interactifs supplémentaires

F1 : Ah, AH, on y a pensé vous voyez, on vous écoute parfois quand vous demandez quelque chose !

Rires de tous. Quoi d'autres...

Les différentes enseignantes interviennent...

La formation continue jusqu'à 15H30. Durant ces 2h, nous n'avons plus observé de pratique d'humour de la part des formateurs.

Notre analyse :

Nous observons ici plusieurs moments de pratiques humoristiques activés durant les différents temps pédagogiques et cela, parfois juste par la pratique d'un mot qui est interprété par les enseignants se formant.

Ainsi, dans le premier temps d'échange et d'ouverture de la formation, l'arrivée et les présentations, le formateur F1 n'a besoin que d'un mot : « aussi » pour pratiquer l'humour lorsque E1 explique s'être inscrit sous le conseil de sa collègue. Il rentre dans le jeu verbal de celui-ci et lie un lien de confiance et instaure dès ce moment un bon climat de travail réciproque.

Avec E2, l'objectif est différent, F1 se rend compte que l'enseignant a des réticences à l'approche de l'outil et doute de ses compétences en informatique. Grâce à son trait d'humour, il va non seulement le rassurer, mais il sous-entend qu'il peut compter sur lui pour l'aider dans son apprentissage.

Ensuite, dans le deuxième temps de la formation, on observe qu'il est ponctué par différents traits d'humour qui apportent un rythme aux séquences formatives. Ainsi en est-il après la pause de 10H et de midi.

A la première pause, F1 parle du jeu et montre par l'humour, les nouvelles compétences que les formants vont pouvoir acquérir et l'accessibilité aussi de les avoir. Il rentre dans le 3ème temps pédagogique et montre en pratiquant l'humour, les consignes pour atteindre le résultat escompté.

Nous soulignons dans cette séquence, la compétence du formateur à rebondir sur les traits d'humour des participants et à créer sa pratique de l'humour sur le terrain construit au départ des enseignants en modulant sa posture. Ainsi quand E14 taquine E4 sur le sujet de la pratique de la langue française, il rebondit dans ce sens.

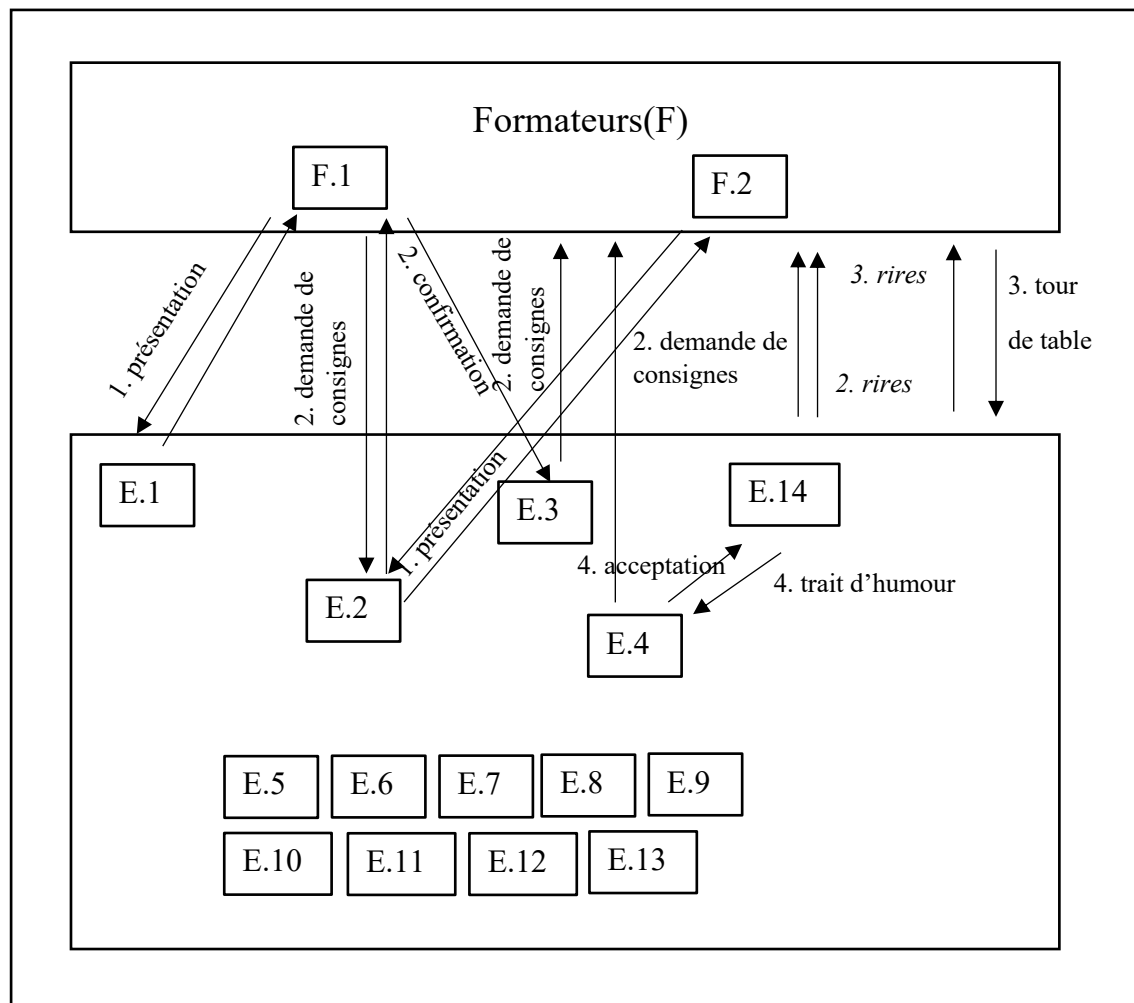
Remarquons cependant que l'attitude de E14 au sein de la formation aurait pu être mal comprise ou mal interprétée par E4 . Il s'en rend d'ailleurs compte lorsqu'il dit « je ne me serais pas permis si vous ne me l'aviez pas dit à la pause ». Mais le jeu de mot passe et le formateur ne doit pas utiliser de recadrage et laisse la dynamique se créer au sein du groupe.

Si nous pratiquons à nouveau la modélisation des échanges de communication, nous identifions deux sous-systèmes constitués des formateurs F1 et F2 et de 14 personnes venues se former. Notre schéma rendra compte plus précisément de moments issus du système global observé au sein du local de formation.

1. La présentation,
2. la démarche explicative,
3. le tour de table,
4. l'intervention de E14.

7 acteurs humains sont actifs dans la représentation. E1 lors de la phase de présentation, E2 et E3 qui ont des difficultés avec l'outil utilisé, E14 « taquinant » E4 et les deux formateurs.

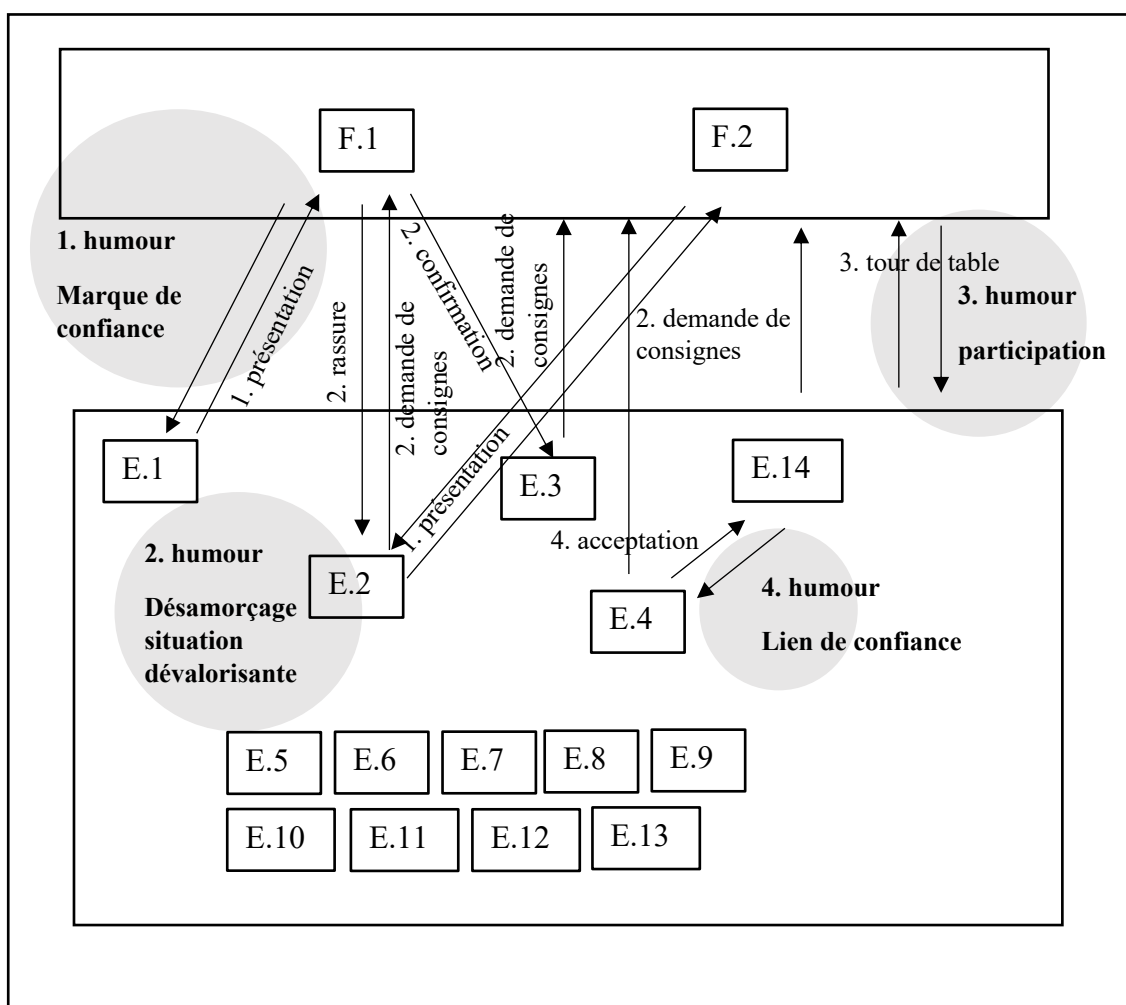
Nous proposons cette représentation qui rend compte de ces échanges identifiés.



Celle-ci nous apporte un élément supplémentaire en ce qu'elle révèle de l'aspect constructionniste des échanges durant les différents temps pédagogiques issus du processus formatif.

La ponctuation initiée par la pratique de l'humour y est particulièrement présente et nous observons de la construction de la relation de confiance durant la journée de formation car le groupe se construit. Ainsi, même lorsque E14 signifie à E4 qu'il doit continuer à s'exercer en français, la réplique est prise sans animosité car issue de cette construction.

Si nous recherchons les formes significantes des échanges, nous identifions ces éléments issus de la pratique de l'humour dans cette séquence.



4.4.4 Quatrième séquence d'observation :

Formation d'une journée donnée dans un internat dans la province du Hainaut.

Lorsque nous arrivons, le formateur (F) est seul et prépare ses notes ainsi que les documents qui seront remis aux participants. Il est de sexe féminin et de langue maternelle francophone. Durant la formation, nous identifions qu'un enseignant (E1) est de langue maternelle francophone mais d'origine espagnole.

Les enseignants sont au nombre de 10 dont 9 sont de sexe féminin et 1 de sexe masculin. Ils s'assoient face aux formateurs soit par deux (2 groupes et 2), par trois (1 groupe) soit seul (3x1) et nous identifions qu'ils se regroupent en fonction de la même école ou lorsque ce n'est pas le cas, ils semblent avoir une même tranche d'âge.

Précisons que cette formation intervient le lendemain d'une grève des enseignants.

F explique l'organisation de la journée de formation et s'excuse de la disposition très classique de type auditoire. « Je préfère une disposition en U » mais le directeur m'a spécialement demandé de ne pas toucher aux nouveaux bureaux.

F change dans son comportement, grands yeux, gestes désordonnés. Elle fait des allers-retours sur le devant du tableau blanc et continue à gesticuler.

J'ai dit oui, oui, nous ne bougerons à rien (*grands gestes...*) . Nous sommes invités ici donc on va faire ce qu'on nous dit mais sachez que nous sommes une communauté durant toute cette journée et n'hésitez absolument pas à intervenir durant celle-ci.

F présente l'observateur qui est installé sur un banc sur le côté duquel il peut observer tous les participants.

F : La deuxième chose que je vous montre, c'est ma tomate minuterie...

Rires de tous.

Lorsqu'elle sonne, on se détend avec une activité ludique...pour « activer le cerveau »...

Rires de tous.

...tout le monde se présente...

E2 : Moi, enseignant en remédiation pour les « dys », 5 élèves...

Tout le monde rit.

F : Mais 5 intensifs je pense...

E2 : absolument !

Rire général.

La formatrice rentre dans le contenu de la formation.

J'observe que la formation est organisée sous divers ateliers très dynamiques durant lesquels, les enseignants doivent participer fortement. Sa gestuelle est abondante, le ton

est modulé très fort, très bas, elle s'anime dans des postures que je n'ai pas encore observé dans d'autres séquences.

F : ... et imaginez le prof qui dirait par rapport à cette consigne : eh cocotte, la grammaire, il ne faut pas l'oublier, hein !

Le formateur mime ce prof imaginaire ...Rires de tous.

... Les enseignants répondent aux différentes questions et le formateur continue dans une gestuelle très dynamique.

Corrigeons maintenant votre compte-rendu.

F : Super, vous avez saisi l'organisation. Alors, le slight rouge pour activer le vocabulaire...pas mal hein ?

Rires de tous.

Je vous félicite.

Nous n'observons plus d'autres interventions humoristiques jusqu'à la fin de la formation.

Notre analyse :

Nous identifions 3 temps pédagogiques dans cette séquence observée durant laquelle, nous attestons de l'utilisation de l'humour intentionnel : la présentation ou ouverture de la formation, l'explication des consignes et le moment de correction des exercices.

Immédiatement, nous relevons de l'importance de la phase de présentation ou d'ouverture. F semble avoir une représentation très précise de l'organisation de sa formation qui est perturbée dans son rituel par la disposition en théâtre des bancs alors qu'il est habitué à une organisation en U. Il ressent donc le besoin non seulement de s'expliquer, non parce qu'il risque de perdre la face mais parce que cette situation semble le déstabiliser dans ses pratiques classes. Il utilise alors à de nombreuses reprises l'humour, fait de grands gestes, mimiques...

En effet, c'est une situation d'embarras pour lui qui, selon Goffman, provient de la mécanique : perte de contrôle, rupture d'équilibre. Son contexte de représentation est perturbé. « Tous ces gestes sont autant d'écrans derrière lesquels on tente de retrouver le rythme afin de pouvoir rentrer en scène » (Goffman, 1974).

Par la suite, le formateur rentre dans l'objet de sa formation et se met en scène. Nous ne pouvons attester d'une modification de l'exercice par rapport à ses pratiques quotidiennes de formation cependant, nous témoignons d'une occupation complète de la scène, laissant peu de place à des interactions entre les participants. C'est une nouvelle forme d'animation de formation que nous observons ici, très rythmée questionnant à tour de rôle les participants emmenés et captivés dans l'exercice du formateur.

Si nous soulignons le « pari » gagné sous nos yeux, nous nous questionnons alors sur les limites de pratique du jeu car Goffman nous informe des interactions qui ne

« marchent pas » c'est-à-dire, lorsqu'une rencontre ne réussit pas à capter l'attention des participants mais ne leur permet pas non plus de s'en désengager. Le risque évoqué est alors, selon l'auteur, de gêner les individus et de créer un malaise.

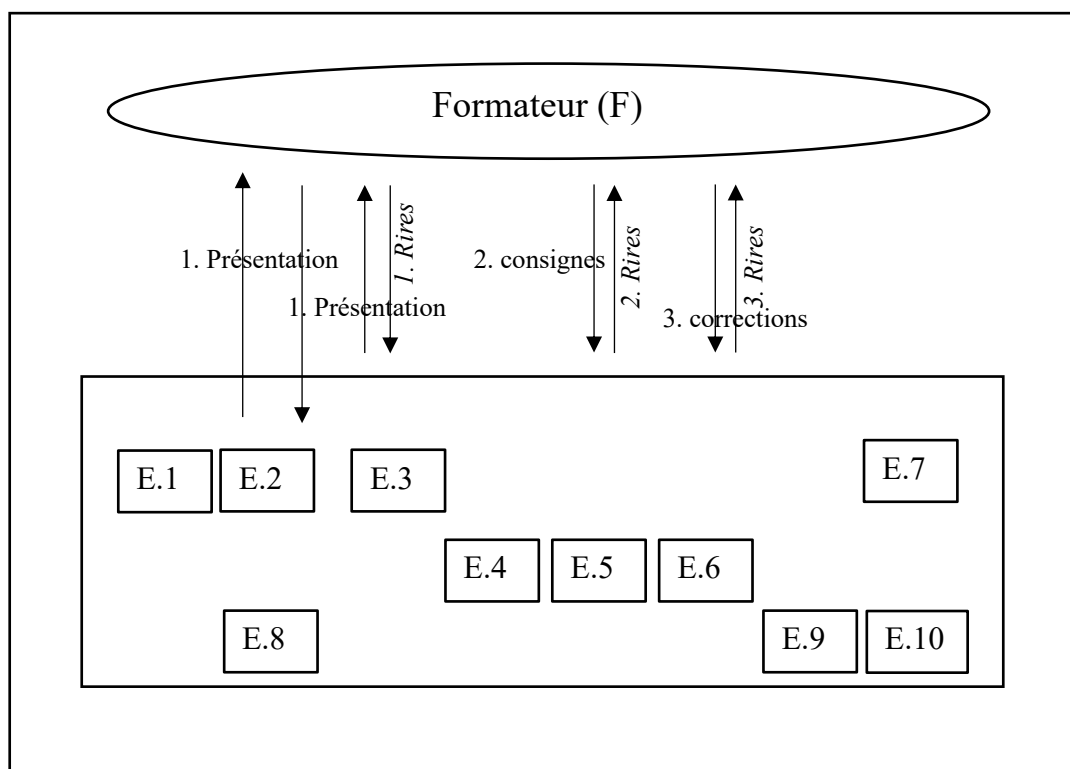
Ce n'est pas le cas ici, le processus fonctionne et captive les enseignants venus se former. Et nous observons que le formateur crée un engagement que nous évaluons comme totalement spontané de la part des participants et une dynamique de travail s'installe.

Modélisons les différents temps pédagogiques durant la séquence observée :

1. Présentation et ouverture de la formation,
2. les consignes,
3. la correction des exercices.

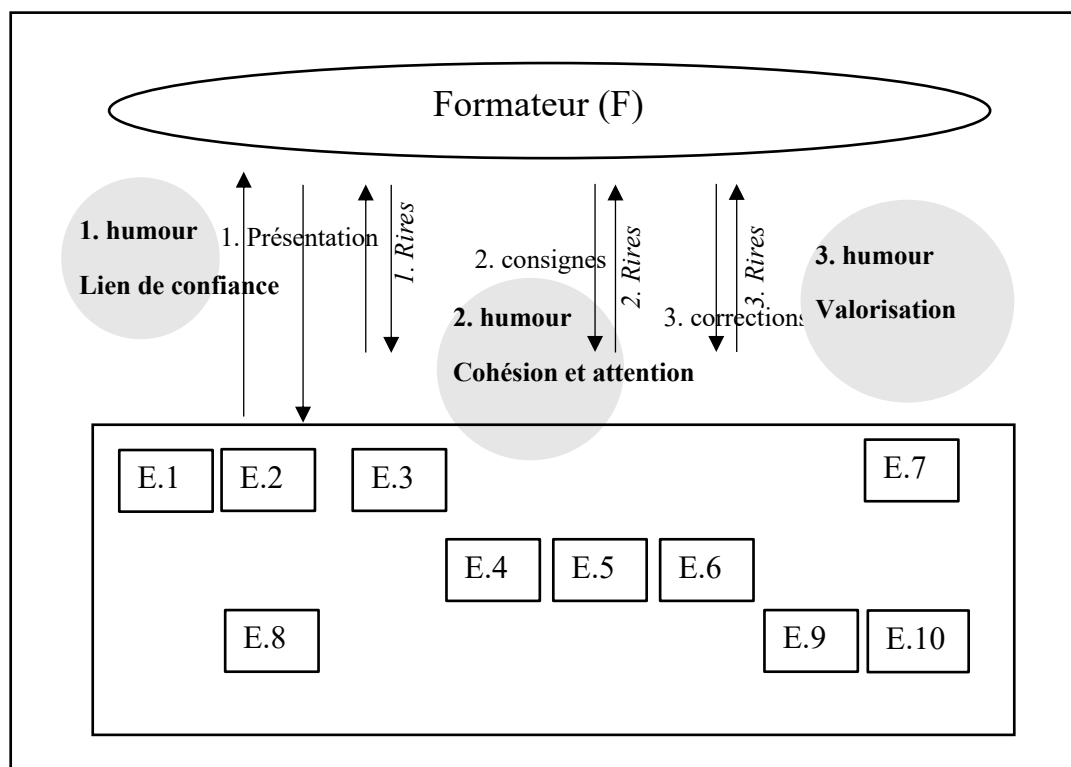
Le système représenté est celui de la classe de formation pour lequel, nous identifions deux sous-systèmes et ses 11 acteurs.

Éléments issus de la pratique de l'humour dans cette séquence :



Cette modélisation nous montre l'inexistence des relations entre participants mais atteste également des nombreuses interactions verticales entre le formateur et les personnes formées qui toutes se soldent par des rires.

Dans notre recherche des formes signifiantes des échanges, nous identifions ces éléments issus de la pratique de l'humour dans cette séquence.



Ainsi, lorsque E2 se présente et témoigne de n'avoir que 5 étudiants dans sa classe, le formateur ressent son malaise et vient surenchérir « oui mais 5 intensifs ». Ce trait d'humour marque le début d'un lien de confiance entre les deux acteurs. F venu en support de E2.

Il en est de même dans la séquence 2 durant laquelle F mime un professeur imaginaire ne devant à aucun moment oublier l'aspect grammatical de l'exercice. Cette création est cohésion et marque d'attention de tout le groupe envers la consigne à respecter.

Tandis que dans la phase corrective, F valorise et salue par des félicitations les bonnes réponses du groupe.

4.4.5. Séquence 5 d'observation :

Cette observation de séquence se déroule dans le bâtiments du centre de formation continue.

Un formateur (F) de sexe féminin donne la formation en français dont c'est la langue maternelle. 14 enseignants dont 12 de sexe féminin (E1 à 12) et 2 de sexe masculin (E13 et E14). Des grandes tables sont disposées afin de « construire » 2 grandes tables de type atelier autour desquelles les enseignants se regroupent.

Le formateur se présente d'une manière que nous appellerons « classique ». Aucun trait d'humour. Peut-être même de la discrétion dans sa présentation.

L'observateur se présente dans sa fonction et dispose un petit banc sur le côté duquel il peut observer tous les participants. Le formateur commence par un jeu.

F : Pour commencer et apprendre à mieux se connaître, je vous propose de rechercher ensemble l'origine des mots de vocabulaire que je vais vous donner...

Le formateur cite des mots qui sont originaux et parfois même un peu ridicules. Il accompagne ceux-ci de mimiques, de jeux de sourcils, ses yeux sont mobilisés dans tous les sens...

E1 : allez, vite, ouvrez vos téléphones.

(référence aux réactions des élèves en classe lorsqu'ils peuvent utiliser leur smartphone)

Rires de tous.

F : Si vous avez des références culinaires liées à ces mots, je vous encourage à immédiatement le dire derrière la signification. Exemple : Atomium, frites.

Rires de tous.

J'observe qu'un leader émerge à chaque table ou groupe. L'activité déconstruit la classe qui abrite la formation et les enseignants sont mobiles et occupent tout l'espace mis à leur disposition.

La formation se déroule jusqu'à la pause.

La formatrice reprend la formation par un nouveau jeu : elle fait écouter un texte à la radio très difficilement compréhensible dans une langue et ensuite, le même texte en italien.

Les enseignants s'activent à déchiffrer les mots de vocabulaire du 1^{er} audio en s'aidant des mots mieux compris en italien même si c'est une langue qu'ils ne connaissent pas vraiment.

E3 + E4 : C'est du cambodgien !

Rire collectif.

F : Non, malheureusement pas. Vous n'êtes pas du bon côté de la planète. Si je vous dis « boulettes »

Rire collectif.

Nous observons qu'E13 et E14 participent beaucoup et s'activent entre eux.

Ikea, c'est du suédois ?

Rires.

F : C'était un mode d'emploi Ikea en mandarin.

Vient alors l'explication de l'objectif rencontré par ce jeu, F explique que l'on comprend mieux certaines langues que d'autres...

Notre analyse :

Nous avons pris la liberté de sélectionner cette séquence d'observation car elle révèle non seulement d'un grand nombre d'échanges initiés dans la pratique de l'humour intentionnel mais également car elle s'inscrit à contrario de la séquence 4, dans des relations observées d'échanges horizontaux entre participants. Nous sommes dans les deux cas dans la phase d'ouverture de la formation. Premièrement, au début de celle-ci et deuxièmement à la reprise de la pause. Ce rythme qui est mis en place par F, ritualise le processus formatif.

En effet, dès que les enseignants, venus se former, rentrent dans le « lieu de l'action » ainsi défini par Goffman ou classe de formation, ils acceptent les « convenances situationnelles » installées par le formateur ainsi que ses règles de jeu. Le processus établi par celui-ci consiste à placer les participants à chaque fois dans un contexte ludique de découverte de soi ou d'introduction de la matière qui va être étudiée dans la méthode d'apprentissage.

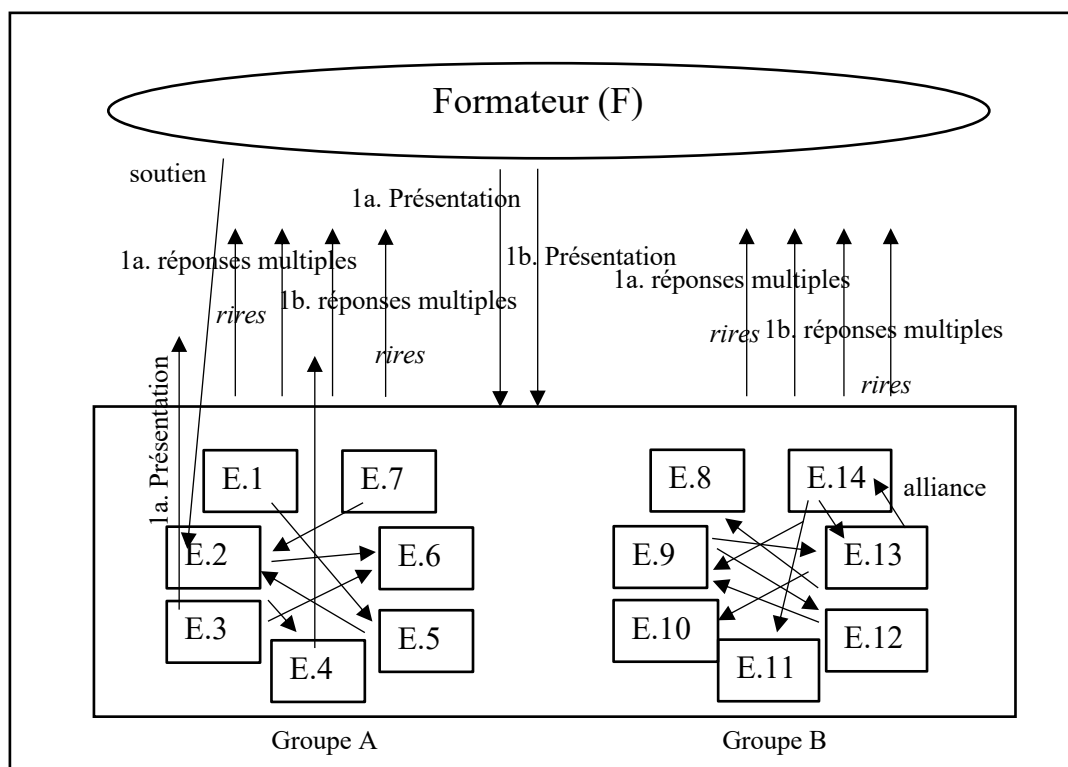
Les personnes formées acceptent ce modèle de conduite qui génère non seulement de nombreuses interactions mais crée également une dynamique et l'installation d'une énergie au sein de la formation.

Le jeu s'associe dans notre séquence observée, à la pratique de l'humour mais ce n'est pas toujours le cas. Rappelons dans ce sens, le point de vue émis par Touil (2010) envisagé supra dans ce mémoire de master en section 3.3. lorsqu'il attire notre attention sur l'utilisation d'outils, supports de médiation au mécanisme humoristique. Le formateur en « quête de connivence » (Maisonnette, 2009) va initier les échanges et l'apparition de rires multiples moins par sa mise en scène personnelle que par la création d'un exercice relevant du ridicule de la situation analysée, l'association d'Atomium avec frites ou encore la découverte du mode d'emploi Ikea en Mandarin.

Tentons la **représentation de la modélisation des échanges de :**

1a. Présentation,

1b. ouverture de l'activité après reprise de la pause.

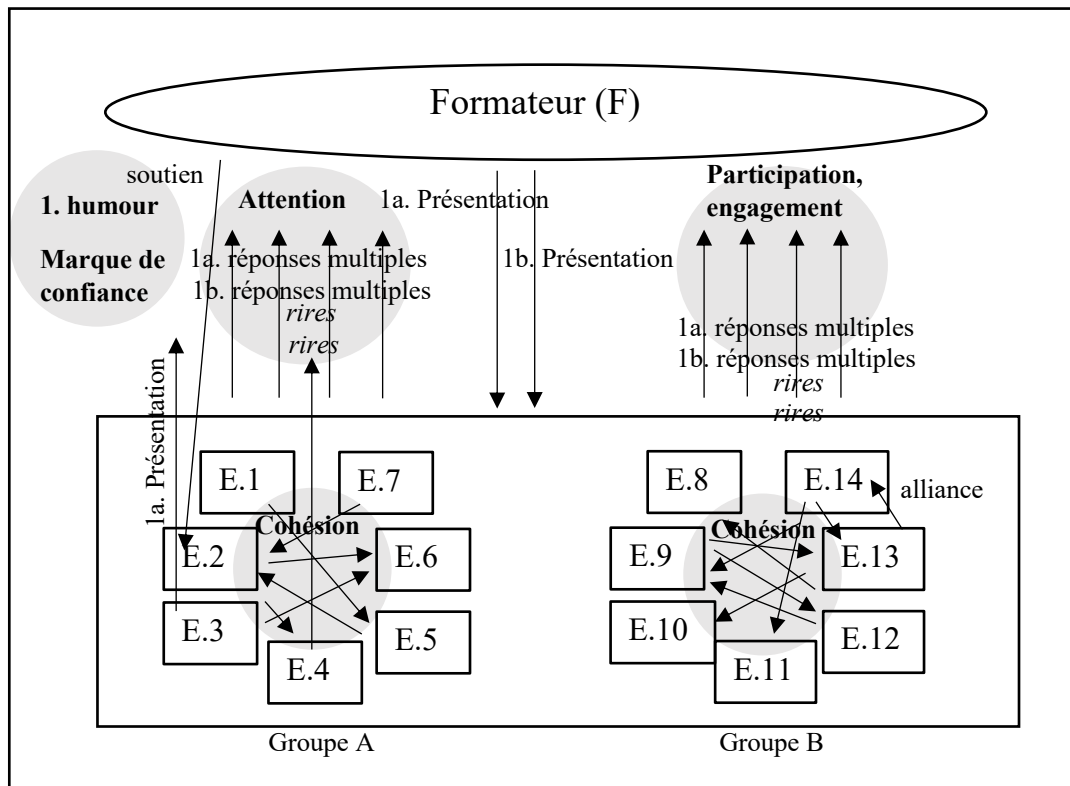


Cette modélisation nous montre les échanges multiples entre participants mais atteste également des interactions horizontales entre élèves et verticales bottom up issues des personnes formées qui toutes se soldent par des rires.

Le deuxième aspect intéressant de cette représentation réside également dans le fait que l'on voit émerger un nouveau sous-système au sein des personnes venues à la formation. E1 à E7 regroupés et formant un groupe, E8 à E14 formant un deuxième groupe unis dans leur participation réciproque au sein du jeu.

Notre observation atteste d'ailleurs de relations spécifiques qui se créent ainsi. E2 s'affiche leader de son groupe que nous nommerons groupe A alors que dans le deuxième élément ou groupe B, c'est E9 qui se place dans ce rôle de chef d'équipe alors que durant la participation aux exercices, E13 et E14 forment une alliance et se soutiennent mutuellement.

Ainsi, dans notre recherche des formes signifiantes des échanges, nous identifions également des éléments issus de la pratique de l'humour intentionnel du formateur.



Les effets du fonctionnement du système nous montrent comment se structurent les relations au sein de ceux-ci. Ainsi, plus spécifiquement, la pratique de l'humour du formateur envers E2 lorsqu'il se présente permet à ce dernier de rentrer dans une relation de confiance et de soutien.

Tandis que durant l'exercice « découverte », la relation de dépendance normalement induite par le formateur si elle existe toujours se voit être mise de côté au profit d'échanges multiples au sein des groupes A et B et au sein de la formation toute entière entraînant la participation et l'engagement. Le formateur n'est plus celui qui distille et donne l'information mais qui anime la prise de parole des deux groupes représentés naturellement par les acteurs des deux groupes.

Notons que l'apparition des deux groupes constitués redistribue les rôles de chacun avec un leader du côté A et côté B qui s'affichent comme support du groupe ou aide coordonnant les équipes.

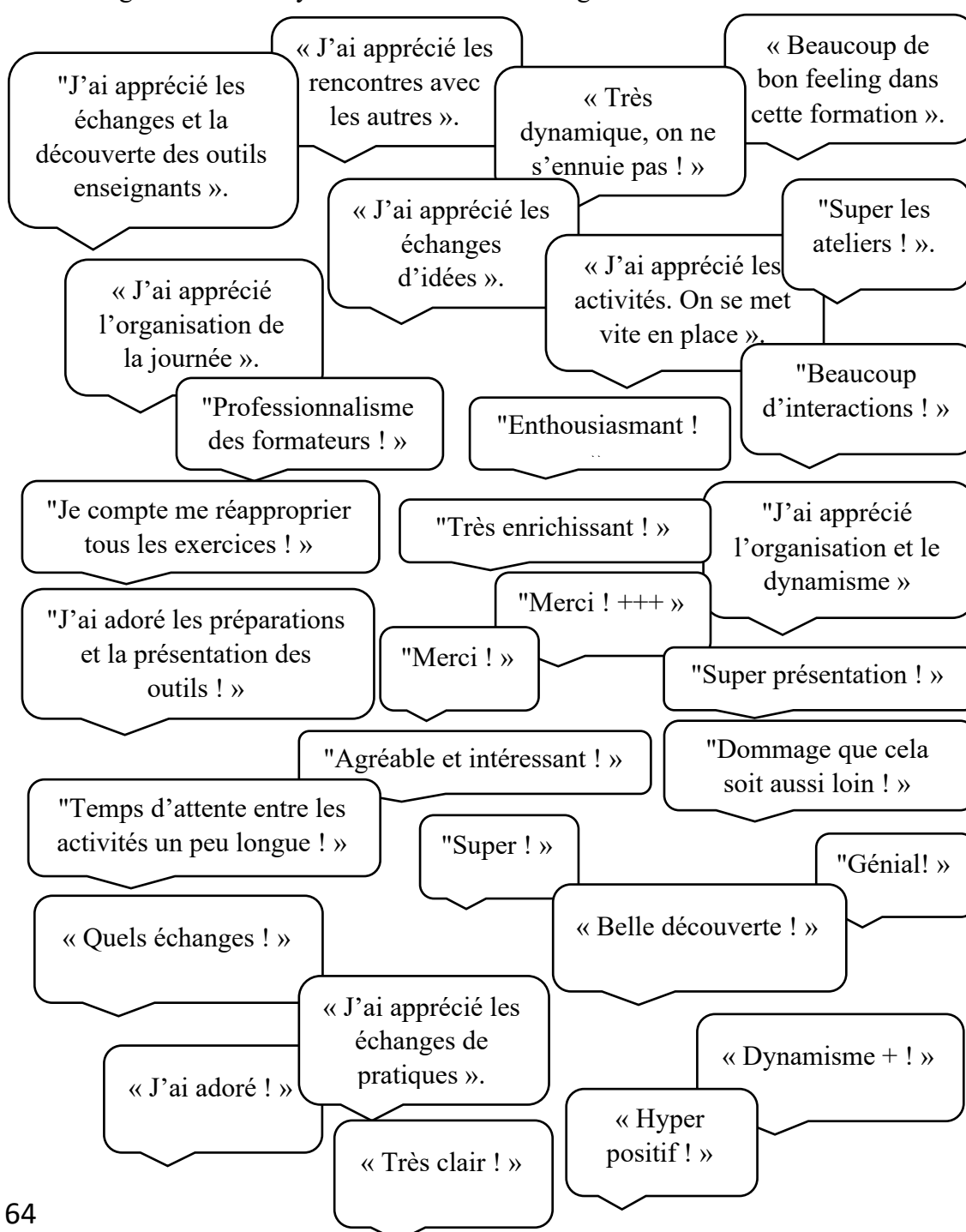
La bonne qualité de l'ambiance au sein de la formation initiée par l'humour permet à tous d'accepter la normalité de la situation. Le formateur restant dans son rôle pédagogique et d'accompagnateur du processus formatif.

4.4.6. Discussion avec les formateurs

A l'issue de la formation, nous avons eu l'occasion d'avoir accès à la lecture orale des formulaires d'appréciation rédigés par les personnes venues se former. Si le nombre de réponses collectées n'est pas représentatif, nous décidons cependant d'en tenir compte dans cette conclusion d'analyse de séquences observées car cela nous a permis de vérifier notre interprétation des formes signifiantes.

En effet, rappelons que notre exercice intellectuel s'inscrit dans une pratique de construction interprétative des échanges observés et que nous avons été de ce fait en permanence en recherche de tout élément corroborant ou non cette même interprétation.

Ces messages étaient anonymes et en aucun cas obligatoires.



Nous avons regroupé dans ce nuage de mots, une série des messages redondants laissés au(x) formateur(s). Notre première observation relève du caractère globalement positif de l'évaluation. Excepté les critères géographiques et le timing des activités pointés, le sentiment laissé et exprimé à très court terme révèle d'un enthousiasme global que nous avons nous-même envisagé dans notre analyse. En effet, chacune des formations observées fonctionnent et cela malgré les incidents ou événements rencontrés durant celles-ci.

Deuxièmement, nous pouvons remarquer que les différents éléments soulignés renvoient soit aux qualités de la formation soit de la posture relationnelle, savoir-faire et savoir-être du formateur.

En effet, les personnes venues se former notent les qualités liées au contenu intrinsèque des ateliers et des activités mais également de la qualité des relations au sein de la formation. Celle-ci relève d'échanges entre les participants et entre les personnes formées et le formateur dans ses savoirs et savoir-être. Or, nous avons vu que « la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant » (Postic, 2001).

Cet élément avait déjà été relevé lors de notre entretien exploratoire. Si le contenu de la formation et le sentiment d'apprentissage étaient cités, des éléments tels la qualité du moment partagé, la qualité des relations et le bon climat de la formation étaient relevés également par l'enseignante qui témoignait de ses journées d'apprentissage.

Ensuite, les interactions sont soulignées. S'il est essentiel qu'elles soient multiples et de différents types (verticales, horizontales, transversales) car « la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage » (Sajus, 2017), nous avons également relevé de nos observations de leur présence en nombre et de leur caractère spontané au sein du processus formatif.

Ainsi, cette lecture des éléments notifiés au formateur dans cette grille d'évaluation ne fait aucune interférence avec nos interprétations issues de nos observations.

Nous décidons donc de poursuivre notre investigation et proposons en piste de réflexion de garder en mémoire ces éléments et de les envisager dans notre analyse des différents temps pédagogiques.

Ceux-ci figurent dans la section suivante discutant de nos résultats d'observation des pratiques humoristiques en contexte formatif.

4.5. Analyse et discussion de nos résultats

Nous proposons ici de reprendre chacun des éléments observés par redondance dans les différentes séquences de formation et d'en tirer constatations et discussion.

Dans ce cadre, nous nous inspirons fortement des travaux de Nicolas Sajus (2017) réalisés dans les pratiques professionnelles écoles que nous avons identifiés dans la partie théorique de ce travail et observons les modifications de la posture relationnelle du formateur, mais aussi les savoir-faire mis en place par celui-ci et les conséquences éventuelles liées au processus humoristique intentionnel induit par le formateur.

Dans son étude Sajus identifie 5 temps pédagogiques qui sont l'arrivée, la mise en place d'une activité, la médiation, le partage en commun, l'autorité et la discipline. A l'analyse de notre thématique sous la focale de nos observations, nous proposons une séquentialité modifiée.

Inscrivons donc l'analyse de nos données dans une démarche chronologique séquentielle liée aux différents moments pédagogiques que nous avons identifiés :

- L'arrivée des participants.
- La mise en place d'une activité.
- La médiation, la démarche explicative singulière ou collective.
- Le partage en commun, la correction du travail réalisé.
- Les salutations de départ.

Auxquelles nous rajoutons un temps pédagogique : l'autorité et la discipline qui peut être activé ou non, et cela à un ou plusieurs temps pédagogiques précis ou non.

Temps pédagogiques	Posture relationnelle du formateur	Savoir-faire	Autorité et discipline
Arrivée des participants à la formation			
HUMOUR			
La mise en place d'une activité			
HUMOUR			
La médiation, la démarche explicative singulière ou collective			
HUMOUR			
Le partage en commun, la correction du travail réalisé			
HUMOUR			
Les salutations et départ des formés.			
HUMOUR			

Notre première constatation commune aux séquences analysées durant les formations atteste de l'utilisation de l'humour dans différents cas de figure par le formateur, mais toutes ces utilisations de l'humour relèvent d'un élément central, pour que l'humour soit source d'interaction, il y a nécessité que l'humour soit accepté par le groupe de personnes se formant. Nous avons déjà tiré constatation dès nos analyses théoriques que l'humour intentionnel devait être compris comme un rire entraînant un sentiment cognitif positif et Bergson nous dit dans le registre de la psychothérapie quand il parle de l'humour de groupe que « notre rire est toujours le rire d'un groupe » et que « le rire cache une arrière-pensée d'entente, je dirais presque complicité avec les autres rieurs, réels ou imaginaires ».

Dans chacun des cas observés, le groupe est uni autour d'un rire où le formateur s'est mis en scène volontairement ou d'un rire dont l'acte humoristique relève d'une blague, d'un trait d'humour relatif à un élément connu et partagé par le formateur et les personnes se formant. Nous avons identifié dans notre analyse théorique, que la communication interpersonnelle et la compréhension n'étaient possibles pour Goffman que si les participants partageaient une même interprétation de la situation appelée « cadre ». Nous confirmons non seulement que cet élément est crucial dans la pratique de l'humour intentionnel afin qu'il soit validé par les participants de la formation, mais nous surenchérissons en attestant de l'aspect partagé du trait d'humour identifié par Postic dans son exposé théorique de la relation pédagogique ainsi que d'éléments « présumés connus et partagés » convenus et issus des recherches de Blandin (2004) qui établissent qu'« Une grande partie du travail pédagogique pourrait donc bien consister en ce recadrage des représentations ».

Ensuite, nous observons de l'importance du rituel. L'humour, s'inscrit dans ce processus à des moments distincts et nous attestons de l'importance du déroulement de la formation, **cérémonie** établie par Goffman mais aussi des signes de ponctuation et de la temporalité de la formation et de cette nécessité de séquentialité.

Dans la pratique de l'humour intentionnel par le formateur, nos observations attestent que placer l'humour dans cette organisation demande de la finesse et réclame de se plier à un exercice qui ne peut être mis en place n'importe quand, ni n'importe comment.

Ainsi, nous identifions l'importance du rite de présentation qui intervient dans le **premier temps pédagogique**, l'arrivée des participants à la formation et nous confirmons la supposition que nous avons faite dans l'analyse théorique au départ de théorie des régions de Goffman.

La formation s'organise dans la « métaphore théâtrale » et nous avons observé dans les séquences 1 et 3 que le formateur est reçu au sein de l'établissement et que les interactions commencent déjà dans les régions postérieures ou coulisses. Les personnes font connaissance de manière détendue et les formateurs ne sont pas déjà dans leur rôle de pédagogue. La région antérieure dénommée ainsi par Goffman est la salle de formation durant laquelle les enseignants et le formateur vont rentrer dans leur rôle et être moins

naturels, car ils rentrent en « représentation de soi » sur la scène où se déroulera la formation. Des normes et règles émergent de ces régions.

Goffman nous parle de « profanations cérémonielles » lorsque l'interaction verbale échappe au rôle défini de chacun et c'est effectivement dans la zone postérieure où l'on peut observer le formateur discutant d'éléments indépendants de la formation. Ainsi nous observons des attitudes plus formelles sur scène, car l'enseignant se place dans la posture d'élève tandis que le formateur prend la posture du maître. Lorsque le formateur est poli, bienveillant, il contribue au respect de ces règles. Il pratique l'humour dans ces deux cas précis et nous observons le renforcement des normes et règles mis en place par le formateur.

Par la démarche de présentation dans la salle de cours, plusieurs objectifs d'importance sont rencontrés dans le déroulement de la formation et l'acte de communication :

- le formateur par cette démarche apprend à connaître les participants et commence la création de lien.
- Deuxièmement, le formateur annonce par cette intention qu'il va revêtir une posture qui sera haute ou basse en fonction du moment pédagogique de la formation, car il les implique comme acteur de la formation, personnes désignées par un nom et un rôle au sein de la structure éducative qui abrite la formation.
- Ensuite, grâce à ce tour de table, le formateur dispose d'éléments pour orienter sa formation qui, rappelons-le, peut être de courte durée. Il observe les codes implicites entre les partenaires de l'école qui pourra par cette connaissance des actants, même très lacunaires, en préciser les termes lorsqu'il s'adresse à eux, mais aussi évaluer la place et le rôle de chacun dans la scène où il va donner sa formation.
- Finalement, c'est aussi l'occasion de voir les éléments verbaux et non verbaux qui accompagnent l'introduction de chacun et de positionner les actants dans un schéma établissant leurs modes de fonctionnement.

La pratique de l'humour intentionnel dans cette première séquence où **rituels de présentation et de salutation** que nous avons observés joue comme un élément indicateur des règles du moment pédagogique. Le formateur en utilisant l'humour à ce moment précis décide de montrer aux enseignants venus pour la formation « comment il va les traiter durant cette formation » et que sa posture évoluera de basse à haute en fonction de la conversation et Bart (2011) identifie que « les effets humoristiques permettent de renforcer cette routine d'amorce ou routine de courtoisie ».

Or, Blandin (2004) dans son travail de recherche atteste que « les parenthèses de salutations et d'adieu marquent fortement la relation entre apprenants et formateur... » et que « les cérémonies d'accès » et les « parades d'adieu » « constituent des signes de ponctuation de la rencontre, des parenthèses rituelles qui la délimitent ».

De plus, l'humour va se révéler un outil qui va rassurer lorsqu'une présentation s'avère complexe pour un participant tel dans la séquence 3 ou quand le premier temps pédagogique est complexifié par un incident quelconque tel dans la séquence 2.

Durant le deuxième temps pédagogique et la mise en place d'une activité au sein de la formation nous observons dans les séquences 3, 4 et 5 que l'humour intentionnel est utilisé à ce moment précis du processus par le ou les formateurs qui sont en recherche de donner des informations claires. Ainsi lorsque le formateur propose à E1 de mettre « superman » comme pseudo dans la séquence 3, il dynamise par un exemple la consigne de l'exercice. Interaction que nous rencontrons aussi dans la séquence 5 lorsqu'il dit « atomium, frites » et que tout le monde se met à rire. Il motive le groupe qui rentre dans l'exercice avec enthousiasme. Remarquons que le formateur le fait intentionnellement avec un élément, soit connu comme expliqué en début de cette section, soit un élément simple « atomium », « frite », « superman » connu de tous.

Ici la créativité du formateur s'inscrit dans la construction d'une métaphore dans laquelle les enseignants peuvent s'identifier. Souvenons-nous de la séquence 4 et de « et imaginez le prof qui dirait par rapport à cette consigne : eh cocotte, la grammaire, il ne faut pas l'oublier, hein ! ». Ce trait d'humour rencontre l'objectif de parler aux enseignants donc de les réunir autour de l'exercice tout en attirant leur attention sur l'encart de grammaire qui a été prévu et qui ne doit pas être oublié dans l'exercice.

Goffman (1974) nous parle de cette clé permettant à l'interaction de « marcher » lorsqu'il remarque « qu'un grand nombre de rencontres modelées sur le type de la conversation ont, semble-t-il, en commun une nécessité fondamentale : l'éveil et le maintien de l'engagement spontané des participants au sein d'un foyer d'attention officiel ».

C'est de ces mêmes compétences dont le formateur a besoin lorsqu'il rentre dans l'explication de la consigne et qu'il active ses savoir-être et ses savoir-faire et qu'il désire susciter l'attention, mais également détailler la consigne de l'activité tout en continuant à entretenir la qualité du climat de travail, car « la qualité et la fréquence des échanges en classe représentent des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage » (Sajus, 2017).

Cette compétence d'engagement, nous la rencontrerons également dans **le troisième temps pédagogique de la médiation et de la démarche explicative singulière et collective** dénommée par Sajus, mais nous le verrons plus loin, dans la quatrième phase aussi, car c'est un élément clé des grandes interactions pour lesquelles Goffman identifie différents types d'engagement dont « l'obligation d'engagement » qui est la résultante du contexte de l'interaction.

Ainsi, dans des grands groupes apparaît « une forme de liberté d'engagement » plus grande que dans un petit groupe. Nous avons observé qu'à des moments ponctuels, des enseignants sortent quelques instants de la classe afin d'utiliser les commodités par exemple et cela sans perturber. L'enseignant se reconnecte aux débats à son retour ou dans la séquence 1, le formateur relève que deux enseignants discutent entre eux, il le tolère un instant avant de recadrer tant que cela ne perturbe pas la formation ou « qu'ils n'oublient pas leur considération pour les débats officiels » (Goffman, 2017).

Mais revenons à la phase de médiation et d'explication activée dans le 3ème temps pédagogique. Le rôle du « clown » que nous avons particulièrement observé dans la séquence 4 interpelle. Le formateur crée un personnage qui fait rire grâce à ses paroles et mimiques mais toujours autour de sujets qui font sens et liens pour les spectateurs. Ceux-ci rient de la prestation de « l'acteur » qui crée cette connexion par les interactions verbales et non verbales tels gestes, mouvements que Goffman qualifie de « pseudo-conversations » en cela qu'elle sont non verbales mais contribue à l'interaction. Dans ce contexte, l'humour va participer à la création de l'interaction et de la « concentration unique de l'attention intellectuelle et visuelle officiellement admise » (Goffman, 2017).

Le formateur va s'adapter aux difficultés rencontrées, il aide les participants ou dédramatise un échec. C'est ce que nous observons dans la séquence 3 lorsque l'enseignant s'est connecté deux fois par erreur, le formateur rétorque par un trait d'humour « Tant mieux ! Plus j'ai de gens connectés à l'issue de toutes mes formations, mieux c'est ! ». Et l'enseignant ne se retrouve pas dans l'embarras. Au contraire, par l'acte humoristique, l'enseignant est soutenu, et le formateur pratique un renforcement positif au sein du groupe.

Mais cela interroge sur la tenue ou le maintien du formateur. Goffman nous dit qu'ils sont éléments constitutifs du cérémoniel, ici la formation, et qu'elle va démontrer à l'assemblée les qualités favorables ou défavorables de la personne. Si nous analysons le formateur dans sa posture de clown, il est légitime de se questionner sur la pertinence de la « profanation cérémonielle » dont nous avons déjà débattu au début de cette section lorsque nous avons abordé les régions. Dans la tenue du formateur, ce comportement n'est pas attendu sur « la scène » si on se réfère aux comportements régionaux. Sa crédibilité n'est-elle pas en jeu lorsqu'il revêt cette posture au sein de la formation ?

De nos observations, il apparaît que non. Il semblerait que les enseignants venus se former acceptent cette modification du personnage tel un compromis ou parenthèse de la relation. Nous relierions cette attitude au fait que « la tenue implique des attributs dont l'origine est dans l'interprétation que font les autres d'une conduite lors d'un rapport social » (Goffman, 2017). Keck (2012) statue en nous rappelant que « la sociologie des interactions de Goffman alimentée par l'anthropologie des religions de Durkheim fait voir dans la biopolitique foucaldienne non plus un régime de pouvoir en remplaçant un autre, mais un espace d'interactions variables où les individus se constituent en personne à travers une pluralité de rites, tournant autour de ce lieu vide et pourtant fondateur qu'est la folie ». C'est donc cette relation symétrique et complémentaire qui permet l'acte d'humour comme posture créative utilisée pour sortir de la répétition ou de la redondance des actes du formateur et non une perte de pouvoir sur la relation durant cet intermède de « sérieux ».

D'ailleurs, Blandin (2004) soulève la présence des différents canaux d'activités dans la relation pédagogique et la présence d'activités cadre et hors cadre qui offrent « un pouvoir de distraction important ». L'humour dans son pouvoir de créativité d'inattendu crée ce moment de distraction salutaire dans le processus de formation, car il est interprété favorablement par les enseignants venus se former.

Nous abordons le quatrième temps pédagogique du partage en commun, des corrections où nous allons rencontrer de nombreux tours de table. Nos observations attestent à nouveau de la rencontre de l'humour durant cette période. Nous identifions que l'humour va s'inscrire comme outil permettant de gérer l'animation des équipes et offrir un tour de paroles à chacun en délimitant non seulement le temps offert grâce à sa ponctuation, mais également la gestion des territoires du moi.

Ainsi, dans la séquence 4, le formateur questionne les groupes et il va ponctuer les interventions par les traits humoristiques « pas mal hein » ou encore dans la séquence 3, quand F1 demande les éléments qui ont aidé à la réussite de la réalisation du jeu, les petits mots ici rythment et séquentent les interventions de chacun « autorisées » par le formateur qui passe d'une personne à l'autre.

Blandin (2004) atteste que la gestion des tours de paroles est une compétence nécessaire du formateur, car les personnes venues se former lorsqu'elles interagissent, donnent une bonne réponse, et sont dans la gestion des territoires du moi définis par Goffman qui relèvent de « règles d'arrangement mais aussi de moyen de faire valoir son droit ». Les interactions humoristiques observées vont rythmer ces tours de paroles.

Mais dans la séquence 4, le formateur va aussi utiliser des interjections qui font rire accompagnées de grandes gestuelles non verbales qui participent à la construction du trait humoristique et il dit « super », « génial ». Il encourage les réussites et bonnes réponses par l'interaction créée par le trait humoristique qui renforce l'encouragement.

Autre savoir-faire identifié grâce à l'humour intentionnel initié par le formateur, le maintien de l'attention. Cette séquentialité soutenue et le rythme induit ne permettent pas aux enseignants venus se former de « déconnecter ». Ils participent dans la dynamique classe.

Le dernier temps pédagogique que nous avons décidé d'analyser se situe à différents moments de la formation et est transversal. Nous l'avons identifié comme étant un moment durant lequel, l'autorité et la discipline tenues par le formateur étaient activées au sein du processus formatif.

Ainsi, lorsque dans la 1ère séquence, le formateur décide d'utiliser l'humour pour recadrer l'enseignant qui n'est pas attentif, le formateur pourrait envisager différentes manières de le faire. Par le cadrage et recadrage-élargissement de Palo alto par exemple qui consisterait « simplement » à rappeler les règles de la formation qui est de faire le silence afin que chacun puisse écouter le formateur qui octroie une période de questions-réponses à la fin de la formation, mais ce modèle introduirait une agressivité dans le discours du formateur.

Au lieu de cela, il décide de pratiquer l'humour et cette pratique lui permet d'activer la deuxième technique du recadrage Palo-altien expliqué par Mucchielli et consistant à la « manipulation des éléments des contextes de la situation » et de « transformer la situation elle-même par des activités de communication ».

Cette technique du recadrage Palo-altien est observé dans toutes les séquences reprises dans ce travail réflexif et nous attestons de l'avoir observé durant tout le processus d'accompagnement des formateurs.

La personne formée qui est recadrée se plie au jeu pour ne pas « perdre la face » et le formateur détourne ce premier objectif en créant par l'humour un élément fédérateur qui change le sens de l'acte d'interaction et devient élément de communication avec tous les actants de la formation.

Il y a nécessité pour inscrire notre observation de l'humour intentionnel d'aborder cette notion de **framework et de déférence**. Goffman (1974) désigne « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris à elle-même). Ce sont les situations que nous rencontrons dans la séquence 1 ou 2, les interactions observées montrent deux situations qui impliquent de ne pas perdre la face et les réactions sont différentes, mais décident du même objectif. En effet, dans le premier cas, cela concerne une personne venue se former tandis que dans le deuxième, cela concerne le formateur.

Ainsi, dans la séquence 1, E4 a un moment de pause lorsque le formateur le rappelle à l'ordre, il se tait et s'inscrit dans le processus d'évitement avant de rebondir, car par la pratique de l'humour intentionnel, le formateur fait preuve de « tact, savoir-faire, diplomatie ou d'aisance » (Goffman, 2017). Il laisse la possibilité à E1 de sortir de l'incident tandis que E4 comprend le « faux-pas » qu'il a fait et revient dans le cadre de la formation. Il décide même de s'inscrire dans cette dynamique et de faire également un trait d'humour « on est pas à Poudlard ici ».

Nous observons cette interaction sociale qui se développe sous nos yeux et qui est issue de l'interaction humoristique. E4 est recadré, le message est arrivé du formateur vers l'enseignant qui l'a réceptionné et le processus conversationnel au sein de la formation n'est pas interrompu. Au contraire, il emmène les autres participants dans une interaction de groupe et crée de la cohésion au sein de celui-ci. L'incident est clos, le contrôle de la formation revient alors au formateur qui peut poursuivre.

« ...si l'on veut pouvoir se contrôler et contrôler les autres en toute circonstance, il faut posséder un répertoire de pratiques figuratives pour chacun de ces rapports possibles » (Goffman, 1974). La pratique de l'humour intentionnel initiée par le formateur, s'inscrit dans ce panel d'outils mis à la disposition du formateur dans sa pratique quotidienne.

Ainsi, le recadrage est pratiqué de manière plus « tendre » et permet à la personne vers qui il est destiné de se révéler comme étant une possibilité d'éviter la punition. Il est seulement alerter d'une attitude perturbatrice au sein de la formation, mais élément très important dans la relation pédagogique, il ne perd pas la « face ». L'acte de communication n'est pas rompu au sein de la formation et la relation en ressort même grandie.

Dans la 2ème séquence, le framework est plus atypique, car il met en scène le formateur lui-même qui a son image de professionnel de l'éducation en difficulté.

Il s'excuse tout d'abord et le coordinateur vient spontanément l'aider. Les autres enseignants font également preuve d'empathie et de compassion envers lui et l'expriment.

Le trait d'humour renforce ces sentiments « la prochaine fois, je ferai des slights à l'ancienne » et permet de détendre l'atmosphère et de reprendre le pouvoir sur la formation alors que sa posture était mise en danger en raison des outils dysfonctionnant.

L'humour intentionnel pourrait s'inscrire comme outil créatif, « ensemble structuré, unique et cohérent, des pratiques possibles » envisagées par Goffman pour sauver la « face ».

Résumons nos observations

Temps pédagogiques	Posture relationnelle du formateur	Savoir-faire/savoir-être
Arrivée des participants à la formation	Basse par les rituels de salutations	
		
		Ritualiser le fonctionnement de la Formation. Instaurer le cadre de la formation, les normes et règles. Etablir des liens avec les enseignants venus se former. Témoigner de l'empathie. Etablir un climat agréable et de confiance. Rassurer les modes de fonctionnement plus introvertis. Motiver . Créer une dynamique d'engagement dans le processus formatif.
La mise en place d'une activité	équivalente	
		
		Donner des informations claires. Dynamiser les consignes. Motiver.

		Susciter la créativité. Susciter l'attention des participants. Engendrer de l'enthousiasme à participer à l'activité. Maintenir l'engagement.
La médiation, la démarche explicative singulière ou collective	équivalente	Susciter l'engagement de tous. Maintenir un climat de qualité. Maintenir une connexion. Maintenir l'attention. Dédramatiser l'échec. Fêter la réussite. Soutenir la démarche d'apprentissage. Etre patient. Dialoguer.
Le partage en commun, la correction du travail réalisé	équivalente	Maintien de l'attention. Susciter la participation. Gérer le tour de parole. Rythmer les interventions de chacun.
Les salutations et départ des participants à la formation	Basse par les rituels de salutations	Ritualiser la fin de la formation. S'assurer que tout est bien compris. Evaluer.

		Garder un lien éventuelle afin de poursuivre le processus.
--	--	--

Autorité et discipline	Posture systémique	
		 Tact. Discernement. Diplomatie. Aisance. Cadrer les modes de fonctionnement plus extravertis.

4.6. Mise à l'épreuve de l'hypothèse

Grâce à notre approche méthodologique et sous le couvert de notre triangulation, nous avons pu observer les processus d'interactions humoristiques au sein de la formation pour adultes. Notre analyse de résultats nous fait attester de la compétence interactionnelle de l'humour dans les conditions précitées dans le précédent point et nous permet d'envisager l'humour en tant qu'outil aux effets multiples pour autant que les interactions issues du jeu humoristique s'inscrivent autour de notions reconnues et connues par le groupe interagissant.

Dans notre partie théorique, nous avons attesté de la compétence humoristique comme composante de la compétence d'interaction (Petitjean & Priego-Valverde, 2013) mais également envisagé que l'humour émerge des interactions et revêt différentes fonctions (Stalder ; Agbobli, 2021). Or, les interactions s'inscrivent « comme pouvant être éléments constitutifs de la transmission des savoirs » Fillietaz (2021).

Notre partie empirique nous permet d'attester d'interactions verticales entre formateurs et enseignants mais aussi horizontales et transversales qui sont issues des interactions humoristiques et qui enrichissent le processus didactique et offrent au formateur des savoir-faire et savoir-être qui émergent de cette relation pédagogique.

De plus, nos observations et analyses des échanges systémiques attestent de la pratique de l'humour intentionnel en contexte formatif et de la légitimité de la pratique.

En effet, si Sajus (2017) relève dans son étude l'importance de la « posture systémique » au sein d'une transaction éducative et « de la transaction éducative qui dans une démarche de dynamique du groupe au sein de la classe, s'organise autour de ce système », nous observons dans chacune de nos séquences que l'humour est élément de ce système lorsqu'il est mené dans des conditions de bienveillance et qu'il participe en tant que médiateur et facilitateur de l'équilibre.

Notre tableau synthétique atteste de ce renforcement des savoir-faire et des savoir-être issus d'interactions humoristiques verticales (enseignant-élève) et de la possibilité de travailler la posture basse relationnelle.

Ces pratiques, posées à des moments précis du processus formatif faisant varier la relation du formateur vis-à-vis des personnes formées, s'affichent comme un élément de symétrie au sein de la formation. Or, « la symétrie est pertinente non parce que c'est une forme d'égalité mais parce qu'elle rend l'interaction vivante, durable et éducative » (Sajus, 2017).

Abordons également rapidement les interactions horizontales car si elles n'ont pas fait l'objet de notre étude étant donné que notre analyse cerne précisément le formateur, nous attestons de leur existence et de leur propriété de médiation en ce qui concerne les interactions entre les participants venus se former.

Nous nous rappelons l'un des éléments émergeant de notre entretien exploratoire, « la bonne ambiance au sein de la formation » que nous retrouvons également dans notre

discussion avec le formateur lorsqu'il nous donne accès aux formulaires d'appréciation de la formation. Cette qualité d'ambiance de classe est élément directement induite par cette régulation systémique et ce compromis de relation formateur – formés issu du « jeu émotionnel » dont Visoli & al (2014) identifient la composante à exploiter « à des fins de motivation, d'apprentissage ou d'éducation ».

Maîtrisé par le formateur dans cette approche systémique, il actionne non seulement des réactions de coopération, d'engagement, de cohésion, de motivation, mais aussi d'apprentissage et d'éducation et va jouer sur la qualité de la relation pédagogique.

Ainsi, nous pouvons maintenant attester de l'humour en tant qu'outil d'interactions au sein du processus de formation, en tant qu'outil de médiation et de facilitation des interactions et outil d'animation permettant la dynamique et la séquentialité au sein du processus formatif.

5. Conclusion

« On ne conclut pas en matière d'humour » (Jankélévitch, 1978).

Et pourtant, il nous paraît important de témoigner ici de la puissance de l'outil humoristique en situation formative.

En effet, durant le processus d'écriture du mémoire de master, nous avons douté à certains moments du choix ou de la pertinence de notre première intention à nous questionner sur l'objet étudié qu'est l'humour dans le contexte de la formation pour adultes, mais dans notre travail de terrain et au fur et à mesure des mois qui se sont écoulés, nous avons pu attester de l'importance de l'instrument et des possibilités multiples liées à la notion lorsqu'il est employé à bon escient.

L'approche méthodologique proposée s'inscrit au carrefour d'une réflexion théorique, empirique de terrain et modélisante car elle s'accompagne d'une représentation des interactions issues de la pratique de l'humour intentionnel et d'un recensement des savoir-être et des savoir-faire ou « bonnes pratiques séquentielles de la pratique humoristique » en présence.

Ainsi, la première étape de notre travail a consisté en une phase exploratoire documentée par les lectures scientifiques et un premier entretien exploratoire qui nous a donné des pistes de réflexion et a attiré notre attention sur les points relevant à aborder et à introduire dans nos situations d'analyse.

Grâce à cette approche théorique, nous avons pu identifier des recherches engagées par nos pairs et des apports conceptuels interactionnistes de Goffman et ensuite, l'éclairage de l'école de Palo Alto dans le domaine de la systémique, représenté par les travaux de Bateson et poursuivis par Watzlawick mais nous désirions mener plus loin cette recherche et envisager l'apport d'éléments permettant une modélisation de notre grille de lecture à nos observations.

Les recherches de Mucchielli et l'approche par la modélisation des relations proposées dans ses travaux s'inscrivent comme outil probant dans notre démarche car non seulement, ils nous permettent d'identifier plus précisément les rapports et postures du formateur mais nous obtenons une proposition d'éclairage en plusieurs dimensions qui peut être implémenté dans le décryptage séquentiel des temps pédagogiques identifiés.

Ainsi, notre démarche empirique n'a pu broser toutes les facettes de l'outil humoristique en tant qu'élément participant au processus didactique, mais il en a ébauché une voie qu'est celle des interactions systémiques en milieu formatif et du rôle séquentiel dynamique joué par l'humour au sein de ce processus symétrique organisé entre les formateurs et les personnes formées.

Nous sommes cependant conscients des limites rencontrées car si nos considérations éthiques et contractuelles ne nous permettent pas cette démarche immédiatement, dans une prolongation éventuelle, il serait intéressant de se questionner au niveau du processus de rétention pédagogique. En effet, si nous avons établi de la légitimité de la pratique humoristique en contexte didactique, s'interroger non plus sur les mécanismes mais sur la performance du processus semble particulièrement approprié.

Finalement, soulignons que la pratique de l'humour nécessite non seulement la capacité d'exercer la compétence interactionnelle comme nous l'avons vu dans les travaux de Fillietaz et al (2021) mais également de changer le discours et le comportement que le formateur a appris de manière formative et certificative. Connivence, distance volontaire, ambivalence, ludisme ou jeu intellectuel sont autant d'éléments à acquérir afin de rencontrer les attentes du processus et témoigner de l'outil régulateur.

En effet, les séquences observées témoignent que cette pratique de l'humour intentionnel reste la plupart du temps à l'état d'intuition vu que cette gymnastique de l'esprit si elle semble spontanée pour certain, ne l'est pas pour d'autres. Mais c'est également une compétence qui peut se construire et relever d'une intelligence collective.

Envisager son utilisation légitimisée au sein d'un processus didactique construit à travers des scénarios destinés aux formateurs pourrait s'avérer une alternative nouvelle pour tous ceux qui sont en recherche de nouvelles pratiques ou pratiques alternatives lorsqu'une approche jugée « classique » ne s'avère pas ou plus probante face à un public déterminé.

6. Bibliographie

- Barth, I. (2011). Quand l'humour contribue à la performance de la relation : Observation participante de situations de relations commerciales et managériales. *Revue internationale de psychosociologie*, XVII, 101-122. <https://doi.org/10.3917/rips.043.0101>
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, 2, 357-381. <https://doi.org/10.3166/ds.2.357-381>
- Bottega, C. (2008). L'humour est-il un outil de management ? *Humanisme et Entreprise*, 288, 21-34. <https://doi.org/10.3917/hume.288.0021>
- Bouquet, B. & Riffault, J. (2010). L'humour dans les diverses formes du rire. *Vie sociale*, 2, 13-22. <https://doi.org/10.3917/vsoc.102.0013>
- Carré, E. (2020). 17. Animer une séance de formation en présentiel. Dans : Michel Barabel éd., *Le Grand Livre de la Formation: Techniques et pratiques des professionnels du développement des compétences* (pp. 395-430). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.barab.2020.02.0395>
- Charaudeau, P. (2006). Des catégories pour l'humour?. *Questions de communication*, (10), 19-41.
- Codello, P. & Patry, C. (2022). Une femme dirigeante a-t-elle le droit d'être drôle au travail ? Humour et leadership au féminin. *Communication & management*, 19, 21-31. <https://doi.org/10.3917/comma.191.0021>
- Cosnier, J. (2016). Empathie et communication: Comprendre autrui et percevoir ses émotions. Dans : éd., *La Communication: Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux* (pp. 141-146). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0141>
- Derèze, G. (2019). *Méthodes empiriques de recherche en information et communication*. Louvain-la-Neuve, Les Editions Deboeck supérieur.
- Dortier, J. (2016). *La Communication: Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux*. Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02>
- Faure, P. Pour une pédagogie de l'humour en didactique des langues. (2000). *Cahiers de l'APLIUT*, volume 19, numéro 4, 2000. Arts et langue de spécialité. pp. 48-61. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.3009>
- Faulx, D. (2019). L'humour en contexte éducatif : la portée heuristique de quelques expressions classiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 121-122, 5-24. <https://doi.org/10.3917/cips.121.0005>
- Ferry, O. (2015). Le sérieux de l'humour. *Champ psy*, 67, 147-155. <https://doi.org/10.3917/cpsy.067.0147>

- Fillietaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, 220-221, 185-194. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>
- Fillietaz, L. (2020). Introduction. De l'observation à l'intervention : les usages de l'analyse interactionnelle en formation. *Phronesis*, 9, 1-9. <https://www.cairn.info/revue--2020-2-page-1.htm>.
- Fillietaz, L. (2021). Des savoirs en interaction : la transmission en question. *Éducation Permanente*, 228, 137-147. <https://doi.org/10.3917/edpe.228.0137>
- Fillietaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S. .. & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris. Paris, Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Hay, C. & Grippon, O. (2010). Un stage de formation professionnelle sur l'humour : quel sens ?. *Vie sociale*, 2, 63-72. <https://doi.org/10.3917/vsoc.102.0063>
- Keck, F. (2012). Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne. *Archives de Philosophie*, 75, 471-492. <https://doi.org/10.3917/aphi.753.0471>
- Maisonneuve, J. (2009). Humour où es-tu ?. *Le Journal des psychologues*, 269, 27-29. <https://doi.org/10.3917/jdp.269.0027>
- Marcos, M.L.(2014). « L'humour et la communication. Le lien entre émotions et cognition », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. <http://journals.openedition.org/rfsic/1064> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.1064>
- Mucchielli, A. (2004). *Étude des communications : approche par la modélisation des relations*. Armand Colin.
- Pasquier, S. (2003). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du MAUSS*, no<(sup> 22), 388-406. <https://doi.org/10.3917/rdm.022.0388>
- Petitjean, C. & Priego-Valverde, B. (2013). Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande. *Langage et société*, 144, 41-63. <https://doi.org/10.3917/ls.144.0041>
- Picard, D. & Marc, E. (2013). *L'École de Palo Alto*. Presses Universitaires de France.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France.

- Sajus, N. (2017). Vers de nouvelles perspectives psychopédagogiques : Articulation des interactions et transactions éducatives entre l'enseignant et les élèves. *Le Journal des psychologues*, 352, 73-77. <https://doi.org/10.3917/jdp.352.0073>
- Stalder, P. & Agbobli, C. (2021). La compétence interculturelle et l'humour comme stratégie dans le contexte du management international. *Langages*, 222, 77-94. <https://doi.org/10.3917/lang.222.0077>
- Stora-Sandor, J. (2005). Rire ensemble : la comédie et son public. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 44, 15-26. <https://doi.org/10.3917/rppg.044.0015>
- Touil, A. (2010). De l'humour pour déplacer des lignes: La vanne comme accompagnement social ?. *Le Sociographe*, 33, 81-86. <https://doi.org/10.3917/graph.033.0081>
- Van Campenhoudt, L & al. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Malakoff. Dunod.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ?. *Movement & Sport Sciences*, 88, 21-34. <https://doi.org/10.3917/sm.088.0021>
- Watzlawitck, P. (1979). *Une logique de la communication*, Paris. Le Seuil
- Winkin, Y. (2005). La notion de rituel chez Goffman: De la cérémonie à la séquence. *Hermès, La Revue*, 43, 69-76. <https://doi.org/10.4267/2042/23991>
- Winkin, Y. (2016). Vers une anthropologie de la communication. Dans : Jean-François Dortier éd., *La Communication: Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux* (pp. 97-104). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0097>

7. Annexes :

7.1 Annexe 1 : Guide de l'entretien exploratoire

1. Cadre/contexte

[lancer l'enregistrement]

Bonjour, merci de m'accorder de votre temps.

Je rappelle ici que cette entrevue a lieu dans le cadre d'un travail de recherche et d'un master en communication à l'UCLouvain - Mons.

Seul le jury concerné par la recherche aura accès à votre identité. Pour la suite du travail, la transcription de l'entretien sera anonymisée.

2. Points à aborder :

Présentation

1. Qui est l'interviewé ?
2. Son parcours professionnel ?

L'enseignement

1. Définition d'un enseignant ?
2. Qualités d'un bon enseignant
3. L'humour en classe ?
4. L'humour soit source d'interaction au sein de votre classe ?

La Formation

1. Suivi ou non de formations ?
2. Types ?
3. Ce qui est recherché dans une formation ? fond et forme ?
4. Ce qui est recherché chez un formateur ?
5. Qualités d'un bon formateur ?
6. Forme de la formation ?

L'humour

1. Source d'interaction au sein d'une formation ?
2. Expérience vécue d'une formation où il y a eu de l'humour au sein de celle-ci ?
3. Expérience en mémoire d'une formation qui vous a paru exceptionnelle ?

Conclusion de l'entretien

Y a-t-il quelque chose dont on n'a pas parlé que vous souhaitez mentionner ?

Remerciements.

7.2 Annexe 2 : Retranscription intégrale de l'entretien exploratoire

Kathy (K) : Bonjour, merci de m'accorder de votre temps. Je m'appelle Kathy et cette entrevue a lieu dans le cadre d'un exercice de recherche pour un cours de master en communication à l'UCLouvain Mons. Seul le jury concerné par la recherche aura accès à votre identité. Pour la suite du travail, la transcription de l'entretien sera anonyme. Notre entretien va porter sur le fait d'être enseignant, la formation continue et le rapport entre enseignants au sein de cette formation.

Daphné Toscano (D) : Non verbal : D est assise sur sa chaise en avant, les bras croisés souriante dans l'attente du début du processus)

K : Peux-tu te présenter ? Qui es-tu et que fais-tu ?

D : Je m'appelle Daphné Toscano, je suis professeur de néerlandais à l'institut sainte Thérèse de Manage et j'ai également donné cours jusqu'à l'année dernière d'allemand à l'Institut Saint Joseph de la Louvière.

K : Oui, et depuis combien de temps enseignes-tu ?

D : En septembre, ce sera ma 8ème rentrée scolaire.

K : Au niveau des langues, néerlandais, anglais aussi ?

D : non verbal : sourire)

D : Non, allemand

K : Et ton parcours professionnel ? As-tu toujours été enseignante ?

(D : non verbal : recule sur son assise de chaise alors qu'elle accentue verbalement le non »)

D : Ah non, j'ai travaillé 17 ans dans le privé et j'ai travaillé dans différentes entreprises principalement dans les services commerciaux où j'étais toujours en relation avec les clients étrangers. Donc, j'ai toujours exercé mes langues.

K : D'accord, et pour toi quelle est la définition d'un bon enseignant ? Sa démarche première, sa mission ?

D : Ben moi je dirais que sa démarche, sa mission avant tout, c'est d'essayer ...tant bien que mal de transmettre sa passion aux élèves, de les aider à grandir et j'allais dire d'être un peu moins bête mais non, c'est plutôt de façonner les gens, les élèves dans sa matière.

(D : non verbal : se remet en avant)

K : Et donc dans ton cas, ce sont les langues ? Tu essaies de faire passer ta passion des langues ?

D : Ma passion des langues mais aussi la culture de la langue que j'enseigne. J'essaie vraiment de les passionner par la Flandre, les Pays-Bas parce que surtout avec les médias, la Flandre et la Wallonie sont forts concurrents on va dire. Je voudrais vraiment démystifier tout ce que l'on entend et tout ce que l'on dit sur les Flamands et aussi l'année passée, je voulais leur faire connaître la culture allemande. Ce n'est pas seulement la langue mais la culture.

K : Et pour toi, un enseignant doit avoir quels types de qualités ?

D : Rire... grande question...être très patient, être à l'écoute, et de nos jours, il faut être vraiment compréhensif parce que les jeunes viennent avec leurs idées reçues et de plus

en plus. Ils n'en démordent pas, ils ont raison. Ils ont tous les droits et nous, on doit désamorcer toutes les bombes qu'ils veulent lancer.

K : Est-ce que tu actives parfois un mode d'enseignant qui active l'humour en classe ?

D : Toujours ! Sans l'humour, déjà le néerlandais pas beaucoup de personnes ne l'aiment mais sans l'humour, on ne l'aime pas. Même si le but n'est pas de l'aimer ! Oui, sans l'humour, ça ne passerait absolument pas.

K : Tu veux dire que le néerlandais n'est pas sexy ?

D : Oui et pas du tout apprécié par les élèves, très rarement.

K : Tu as l'impression qu'il se passe quelque chose en classe avec l'humour ? Qu'est-ce qui se passe ?

D : *(non verbal : la personne est plus calme, semble détendue)*

D : Ils sont plus réceptifs, ils viennent moins avec les pieds de plomb. Oui, ils sont beaucoup plus réceptifs je pense.

K : On va aborder l'aspect de ta formation... Est-ce que tu suis des formations organisées par la fédération Wallonie Bruxelles ou sur internet ou organisées par la maison d'éditions ? Où vas-tu chercher tes formations ?

D : On a les formations de la fédération Wallonie-Bruxelles qui sont obligatoires chaque année ou un an sur deux, je ne sais plus.

Nous ici, nous avons fait appel à la conseillère pédagogique qui est venue très souvent nous former à de nouvelles techniques, oui, vraiment. Elle a regardé nos cours, elle nous a donné des conseils. Et c'est vrai que je suis beaucoup attentive aux emails des maisons d'éditions. Quand il y a des portes ouvertes, j'essaie d'y aller car j'aime recevoir les manuels soit gratuits soit pas gratuits mais je suis prête à les payer. Et j'aime bien me renseigner sur tout.

K : Et quand tu vas suivre une formation, en termes de fond, qu'est-ce qui est le plus important ? Et également en terme de forme ?

D : Moi, je suis surtout en recherche de nouvelles techniques et de nouveaux supports. Qui soient plus modernes qui eux passent leur vie sur leur GSM. Oui, je suis plutôt en recherche de nouvelles techniques au niveau du fond et pour la forme...

K : Es-tu plus ouverte à une formation ex-cathedra ou plutôt dans une dynamique comme des ateliers par exemple ?

D : Oui, c'est ça, plutôt des ateliers je pense. C'est plus dynamique et plus dans mon tempérament.

K : Et dans ces ateliers, pour que « la sauce prenne » que faut-il ?

D : *Elle se met à rire...* de l'humour...

D : Oui, l'humour quand je pense à mes formations... et il y aussi l'interactivité.

K : entre les participants ?

D : Oui mais quand il y a aussi une interactivité avec le formateur et nous.

K : Tu as l'impression que l'on retient mieux ?

D : Oh oui.

K : donc tu acceptes qu'il y ait une partie de formation qui soit plus tournée sur le point de théorie de la formation et peut-être d'autres activités plus ludiques ?

D : Evidemment, l'un ne va pas sans l'autre. Enfin, c'est mon avis.

K : Te souviens-tu d'une formation en particulier ? Cela peut-être pour plein de raisons ?

D : Les différentes formations que l'on a eu avec les conseillère pédagogique, j'en ai beaucoup retiré. C'était vraiment bien, jamais je ne me suis ennuyée. Elle m'a fait découvrir des choses auxquelles je n'avais pas du tout pensé.

K : C'est important pour toi le fait de ne pas s'ennuyer ?

D : Certainement et elle nous a toujours tenu en haleine. Pas une fois je me suis ennuyée et à chaque fois, je ne dirai pas chaque fois qu'elle ouvrait la bouche mais si, je me disais, « mais oui, je n'y avais pas pensé » ! Oui, c'est ça, des nouvelles découvertes. Ca, j'aime bien aussi.

K : Et combien êtes-vous généralement ?

D : Pas beaucoup. 5 ; Des petits groupes.

K : Si tu avais face à toi un jeune formateur qui devrait donner une formation à des adultes que lui donnerais-tu comme conseils ?

D : Il devrait mettre le point sur l'interactivité. Pour ne pas que les gens s'ennuient. Si les gens s'ennuient, ils ne retiennent pas grand-chose et qui sortent de là avec un mauvais...une mauvaise expérience. Et qui répètent aux autres « ce n'était pas terrible ». Et donc si ce n'est pas terrible, les autres personnes sont moins motivées et ne viennent pas.

K : La motivation est importante ?

D : Oui, voilà.

(Blanc)

K : Un grand merci pour cette interview. Veux-tu rajouter quelque chose pour terminer par rapport à ton expérience ?

D : Je trouve qu'il faudrait organiser plus de formations.

Ah oui, j'ai oublié, ici dans l'école, on se forme les uns les autres et c'est ça qui est bien, oui oui oui, par exemple, nous avons des professeurs qui sont un peu plus vieux et qui ne savent pas utiliser les outils numériques et qui ne s'en sortent pas et donc on a fait des petits ateliers le mercredi après-midi où les plus jeunes...ce n'est pas toujours des plus jeunes...ils forment aux outils numériques qui sont devenus actuellement obligatoires. Je trouve que c'est important car autrement, les élèves ne s'intéressent pas s'il n'y a pas un peu de numérique.

K : C'est un échange de talents. Et cela vous permet de mieux vous connaître ?

D : non, ça, on se connaît bien. Pour cela, il n'y a pas de souci, on se conseille l'un l'autre.

[arrêter l'enregistrement]

Le clown et son public

Bénéfice ou déviance de l'utilisation de l'humour intentionnel dans la formation professionnelle pour adultes.

Nous proposons ici d'analyser l'humour sous la focale du champ disciplinaire de la communication et plus précisément dans le domaine du transfert du savoir et du savoir-faire et d'offrir un éclairage supplémentaire aux recherches existantes en isolant les moments de formation, en les temporisant et en nous questionnant de la place ou non de la pratique de l'humour intentionnel en tant qu'outil d'interactions didactiques durant les moments d'interactions du processus de formation.

L'originalité de notre travail s'inscrivant au niveau d'un état de lieux des postures du formateur et des savoir-faire et savoir-être identifiés lors de pratiques d'interactions pour lesquels nous envisageons l'hypothèse de l'humour telle une compétence interactive constituante de la compétence didactique.

Ainsi, c'est sous le prisme des concepts interactionnistes de Goffman et de l'approche par la modélisation des relations de Mucchielli que nous effectuons cette analyse ethnographique situationnelle ayant eu lieu durant des formations pour adultes et posons hypothèse afin de comprendre comment fonctionne le dispositif complexe initié par l'humour intentionnel et comment celui-ci participe ou pas à l'amélioration de la performance didactique en agissant sur la construction des liens d'interactions des relations entre formateurs et formés.

Mots-clefs : Humour, formation pour adultes, apprentissage, interactions, systémique