

Octobre 2007

Stéphane Foll
Le chien de ville, 22170 Plélo
Téléphone : 06 321 834 97
E-mail : stfoll@infonie.fr

Mémoire CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire

Humour, cognition et apprentissage

Remerciements

A Yanik LEFORT, l'actif coordinateur de cette formation CEFEDM.

A Arnaud TRENVOUEZ, professeur en psychologie de l'apprentissage dans le cadre de cette même formation, pour ses cours et ses conseils.

Sommaire

Introduction	Page 4
Chapitre I - Un point sur humour et éducation	Page 5
1- Introduction	
2- Le problème de l'altérité	
3- L'humour comme lubrifiant didactique	
4- L'humour dans le dispositif éducationnel	
Chapitre II - Le rire, le comique et l'humour	Page 9
1- Introduction	
2- « Le Rire » d'Henri Bergson	
3- « Le comique » de Jean Emelina	
4- Entre Henri Bergson et Jean Emelina	
5- Conclusion	
Chapitre III - Apprentissage, cognition et humour	Page 20
1- Apprentissage et cognition	
2- Humour et apprentissage	
3- Les apports didactiques de l'humour	
Conclusion	Page 25
Sources documentaires.....	Page 26
Bibliographie.....	Page 27

Introduction

Dès qu'il y a relation humaine, le rire, le comique et l'humour sont presque toujours présents. L'être humain s'en sert comme d'un outil pour sa communication, pour créer un groupe ou en resserrer les liens, pour faire passer des idées, pour mettre en relief des incohérences, pour faire baisser le stress... Il est naturellement présent dans l'enseignement en général et donc aussi dans l'enseignement de la musique.

Le sujet n'est pas tabou, il est juste ignoré. C'est qu'aborder sérieusement l'humour peut paraître paradoxal. Mais, c'est comme si l'on ne pouvait pas être musicologue et mélomane à la fois. De la même façon, le comique est un genre qui est ressenti par beaucoup de personnes comme étant mineur, inférieur, par rapport au drame ou à la poésie par exemple. Il est bon de paraître sérieux, de prendre une posture sérieuse. Je pense que le comique et le rire font peur. Le premier remet en cause, on le verra, des postures hiérarchiques, sans pourtant jamais être révolutionnaire. Le deuxième nous rappelle à notre « pas si lointaine que ça » animalité.

Le premier chapitre fait un point sur une étude portant sur l'humour dans l'éducation en général. J'en commente les résultats en me plaçant dans le contexte de l'enseignement musical. Mon expérience de professeur est malheureusement limitée au milieu associatif, je ne connais l'école de musique qu'à travers la formation dispensée par le CEFEDM. Chacun pourra reprendre les résultats de cette étude et les confronter à sa propre expérience.

L'objectif de ce mémoire, est d'analyser l'humour et ce qu'il peut apporter au niveau de l'apprentissage, du point de vue didactique. Nous avons étudié, lors de cette formation, les résultats de récentes recherches en didactique qui elles-même s'appuient sur celles de la psychologie (constructivisme, cognitivisme...). La « situation problème » en est un exemple concret. Le travail de l'enseignant est de concevoir cette situation (cheminement, contraintes et ressources) qui amène à coup sûr l'apprentissage souhaité chez l'élève. Cette démarche qui cherche à mettre en place des procédures pour arriver à un certain résultat cognitif me faisait penser aux procédés de l'humour. Pour moi, l'humour était une construction savante qui nous amenait, sans faillir, jusqu'à une compréhension, qui déclenche alors cet étrange réflexe qu'est le rire.

Le deuxième chapitre porte donc sur un travail d'analyse du comique et particulièrement de l'humour, en me basant sur deux ouvrages de référence. Je compare les deux analyses qu'ils contiennent, et apporte d'autres éclairages plus récents. Ce travail se révélera complexe, car les deux analyses sont très différentes l'une de l'autre.

Puis, dans le troisième et dernier chapitre, je m'appuie sur ce travail pour interroger des notions entourant l'apprentissage, ceci au travers d'exemples.

Chapitre I - Un point sur humour et éducation

1- Introduction

Ce chapitre doit beaucoup aux paroles et réflexions de Pierre Manil¹ et Gérard Vincent Martin² que l'on peut entendre sur le DVD *Humour et éducation* de la collection « Parole donnée ». Ils font tous les deux parties de l'association de recherche **CORHUM**, sur le **CO**mique, le **R**ire et l'**HUM**our, basée à l'Université de Paris VIII.

Ils font le point sur la possible utilisation de l'humour en pédagogie et dans le système éducatif. L'humour est principalement utilisé pour pallier les difficultés relationnelles entre l'élève, le professeur et le système éducatif (le rapport à la norme, à la hiérarchie et l'altérité). De plus, l'humour peut aussi être utilisé comme outil didactique, sous la forme d'exemples métaphoriques.

L'éducation, en général, adopte, sans s'en rendre compte, un discours catégorique, dichotomique, par exemple en musique : le juste et le faux, le bon tempo, le style... Ces discours ne laissent pas de place au développement, à la participation des élèves. L'humour, lui, d'après Pierre Manil, utilise largement une caractéristique, l'indécision entre le vrai et le faux. Tous les procédés humoristiques reposent sur cette confusion, cet effet de surprise. L'élève n'est pas mis devant une vérité, mais devant un choix logique, qui fait appel à son raisonnement. L'humour permet donc, sur le plan de l'enseignement, une meilleure participation de l'élève, une meilleure communication. Il induit une situation d'échange sur un plan d'égalité.

De plus, il permet, avec des individus qui sont en difficulté avec les normes et les règles, la médiation. Face à la violence verbale d'un élève, l'humour permet la réplique. Il permet d'éviter d'utiliser la riposte et d'aller à la rupture. La réplique permet de garder, en face de soi, un protagoniste et non un antagoniste.

2- Le problème de l'altérité

L'élève, dans la classe, est quelqu'un qui est en devenir, en transition, en prise d'identité. Ce n'est pas une position humainement très facile. De la même façon, les minorités (les Juifs,...), se retrouvent à établir des compromis entre des vérités prétendument transcendantales, celles de la majorité, et leur propre identité. En tant que minorité, il leur faut tisser un lien entre deux identités. Les minorités ont donc intérêt à utiliser l'humour comme système de transaction.

Le milieu de l'enseignement musical possède lui-aussi ses propres codes, son vocabulaire, ses habitudes de pensée... Il est en train d'accueillir, de s'ouvrir à d'autres

¹ Pierre Manil, psychologue clinicien de l'université de Liège, professeur à la Haute Ecole de Charleroi, Animateur Pédagogique de l'IMP La Providence et de la Maison Maternelle de Wanfercée.

² Gérard Vincent Martin, docteur en sciences du langage, formateur au rectorat de l'académie de Rouen.

esthétiques, qui vont se retrouver minoritaires dans ce milieu. Je crois qu'il faut être, au début, très attentif les uns aux autres. Même l'humour des uns n'est, au début, pas toujours compréhensible par tout le monde. Si des individus parviennent à rire des mêmes choses, un groupe se crée.

L'humour est un facteur de reconnaissance de l'altérité. Il permet des échanges à égalité, entre les individus. Le problème, dans l'enseignement, est que les enseignants veulent souvent garder une posture dominante. Dans le même ordre d'idée, il faut tenir compte de l'invention humoristique de l'enfant, car elle est une invitation à la communication.

L'humour agit donc comme un curseur entre le non-conformisme et l'intégration sociale. Il crée de la communication ainsi que des situations intermédiaires entre les règles et les contraintes de la socialisation et l'équation singulière de l'individu. Cependant, l'humour n'est pas seulement un récupérateur de la norme. Il met aussi en évidence les dysfonctionnements d'un système.

Pierre Manil donne un premier exemple de dysfonctionnement dans le système éducatif qui, de plus, a trait au comique : la différence fondamentale entre humour et ironie. Cette dernière est une agression envers une personne ou une institution qui est toujours personnalisée d'ailleurs. L'émetteur cherche à rallier les rieurs contre une cible, « l'autre », qui est un bouc émissaire. L'humour, lui, n'attaque personne. Il crée une relation de connivence entre l'émetteur et les rieurs. Il a un rôle rassembleur.

L'émetteur est proche des préoccupations des autres, qui sont aussi les siennes. Il est « le même » individu. Si le professeur utilise l'ironie, il le fait par autorité. S'il utilise l'humour, il le fait par complicité. L'ironie n'est donc pas à utiliser dans le milieu éducatif. Il n'instaure pas de relation humaine saine et ne montre pas l'exemple. L'humour, lui, peut réguler la relation entre l'apprenant et le professeur, en apportant de la souplesse entre autorité et complicité. L'adulte, ainsi, accepte de se mettre dans des situations marginales, anomiques. Il n'est pas toujours l'éternel détenteur de la norme.

C'est un problème que l'on peut bien sûr rencontrer dans l'enseignement de la musique. Si l'enseignant utilise l'ironie, il se suppose supérieur à son élève. Ce qui est sans doute le cas musicalement, mais certainement pas humainement. Cette attitude dessert l'image de l'enseignant bien sûr, mais aussi, par ricochet, celle de la musique enseignée et de l'établissement où cela se passe. J'ai moi-même assisté, en tant qu'observateur, pendant ma formation au CEFEDM, à une première partie de cours dans laquelle un professeur utilisait en permanence l'ironie pour obliger son élève à réagir et à se « dépasser », un professeur extrêmement sympathique par ailleurs. L'ironie est comme un fouet mental. De la même manière, il est déplaisant de voir un professeur demander obstinément la répétition d'un même geste, jusqu'à obtenir un résultat convenable. Ce sont pourtant des pratiques assez courantes. En fait, ces enseignants se permettent de ne plus respecter la personne humaine qu'ils ont en face d'eux. Il me semble qu'enseigner est avant tout une relation humaine, et que certaines pratiques, même si elles paraissent « efficaces » immédiatement, sont à proscrire.

Le deuxième exemple est celui de la différence entre l'erreur et la faute. La connotation n'est pas la même si on utilise le mot erreur ou le mot faute. Dans le premier cas, on est strictement dans le domaine de l'opérateur et de l'instrumental. Dans le deuxième cas, on se place du point de vue de la morale. En général, les élèves sont des apprenants. Ils font, par essence même, des erreurs et non pas des fautes.

Dans l'enseignement de la musique en particulier, il serait bon de réfléchir à l'utilisation d'un vocabulaire connoté moralement, comme, par exemple, les mots

« justesse », « faux », « maître »,... Le poids moral de ce vocabulaire exclut la différence, met des barrières entre l'enseignant et l'apprenant, ou entre les esthétiques. Même s'il est employé par habitude et sans intention de nuire, il dessert l'enseignement.

Par exemple : au lieu de dire « justesse », on pourrait dire « tempéré ». Dans le premier cas, tout ce qui n'est pas « juste » est supposé « faux ». Dans le deuxième cas, on permet l'existence d'échelles ou de gammes non tempérées. Ce qui est, de plus, plus proche de la réalité musicale et replace ces notions dans l'histoire.

3- L'humour comme lubrifiant didactique

Nous avons vu jusqu'ici l'utilisation de l'humour comme outil de médiation. Pierre Manil cite ici un de ses collègues, Yves Gentilhomme, qui a étudié le cas de l'humour comme « lubrifiant didactique » (l'expression est de ce dernier). Certains professeurs, lorsqu'ils veulent enseigner une notion difficile, ont recours à des messages métaphoriques qui peuvent créer une compréhension très intuitive. Voici un des exemples relatés par Pierre Manil et qu'il utilise pendant ses cours : il aborde avec sa classe la notion de moyenne statistique. Pour bien faire comprendre cette notion quelque peu abstraite, il raconte l'histoire suivante : « Un type veut traverser une rivière, il demande quelle est la profondeur de celle-ci. On lui répond qu'elle est d'une profondeur moyenne d'un mètre vingt. Il décide de traverser la rivière et se noie ! ». Que l'on rie grâce à la transposition de l'idéal au réel (Henri Bergson) ou à cause de l'anomalie qui se prend pour la norme (Jean Emelina), le fait est que cette histoire humoristique nous met devant l'évidence d'une notion abstraite. Juste avant de rire, nous avons compris intuitivement, comme le dit Pierre Manil. Est-ce qu'on peut parler ici de cognition ? Si on avait juste donné en exemple, sans humour, cette histoire, aurait-elle eu le même impact ?

On pourrait trouver des exemples dans l'enseignement de la musique, il m'arrive de faire de l'humour pour bien faire comprendre une notion, mais c'est toujours de façon intuitive. Comme le fait remarquer Pierre Manil, cet outil est très peu utilisé par les enseignants et il n'a pas non plus été étudié.

4- L'humour dans le dispositif éducationnel

Voyons l'apport de l'humour, et plus généralement du comique (ce qui fait rire), au niveau plus large des rapports entre professionnels. Le rire en réunion sert comme une protection d'économie narcissique. Les professeurs se sentent parfois écrasés sous le poids de la responsabilité éducative. En riant, ils s'exonèrent ainsi de la déception de leur échec. Les milieux professionnels à fortes responsabilités, la médecine par exemple, développent un humour qui agit comme une soupe de sécurité. De plus, il sert aussi à la communication entre professionnels.

Il en va de même dans le milieu de l'enseignement de la musique. On se moque des irrémédiables défauts de certains de nos élèves (les arythmiques, les sourds, ceux qui ont des

mains palmées...), car nous sommes bien en position d'échec. Le rire nous aide à évacuer ce stress et à chercher des appuis affectifs auprès de nos collègues.

J'ai pu remarquer, lors de cette formation, que chaque esthétique possède son propre humour, mais en fait que cela fonctionne de la même façon. Par exemple, je fais de la musique traditionnelle bretonne, et je me demande pourquoi, en musique classique, on se moque ainsi des altistes ? Ils ne peuvent pas être pire musicien que des accordéonistes diatoniques quand même ? On voit bien qu'il existe, dans chaque esthétique, des instruments et donc des instrumentistes souffre-douleur. Il s'agit d'un humour léger qui caractérise et renforce les groupes.

Chapitre II - Le rire, le comique et l'humour

1- Introduction

Ce mémoire s'appuie sur deux études généralistes du comique. Il existe un nombre extrêmement important d'ouvrages sur le sujet, ou détaillant une partie de celui-ci. Cependant, il ne semble pas qu'un de ces ouvrages ait abordé l'humour et l'apprentissage.

Le premier ouvrage est célèbre, il s'agit de *Le Rire* d'Henri Bergson³. Si certaines de ces déductions sont, comme on le verra, mises à mal par de récentes découvertes dans le domaine du rire, l'ouvrage est d'une rare perspicacité. L'analyse se veut globale et, en même temps, profonde. Cependant, Henri Bergson veut absolument résumer le comique à une formule, devenue célèbre : « *du mécanisme plaqué sur du vivant* ». Il peut parfois, par trop de conviction, sembler vouloir forcer son interprétation des faits.

Le deuxième ouvrage est *Le Comique*, de Jean Emelina⁴. Ce dernier s'attache aux conditions et aux formes « extérieures » du comique. Les deux analyses sont plutôt éloignées l'une de l'autre, du point de vue formel (deux vocabulaires pour un même sujet), mais aussi sur les méthodes d'analyse.

2- « Le Rire » d'Henri Bergson

Résumer l'analyse qu'Henri Bergson fait du rire n'est pas chose facile. Autant l'idée de base est courte et simple, autant son extrapolation à l'ensemble des genres du comique est complexe. Car, d'après lui, le rire nous vient simplement parce que nous voyons, entendons ou ressentons « *du mécanisme plaqué sur du vivant*⁵ ».

Il commence par faire trois constatations :

- le comique est proprement humain. C'est le fait de l'homme de rire ou de faire rire.
- l'insensibilité qui accompagne le rire. L'âme qui va rire est lisse, il n'y a pas d'émotion. L'observateur indifférent voit ce qui est risible. Le comique s'adresse à l'intelligence pure.
- le cercle fermé des rieurs. Le rire est toujours le rire d'un groupe. Il y a entente, voir complicité avec d'autres rieurs réels ou imaginaires. Le rire doit avoir une signification sociale.

La première de ces constatations a été démentie depuis. Le comique est peut-être le propre de l'homme, mais pas le rire. Plusieurs chercheurs – neuroscientifiques, psychologues sociaux – étudient le rire de manière scientifique. Leur hypothèse est que le rire est un

³ Henri Bergson, philosophe français, né à Paris (1859-1941), a reçu le Prix Nobel en 1927.
Le rire, Quadrige / Presse Universitaire de France, 10ème édition 1999.

⁴ Jean Emelina, professeur à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis. *Le comique*, Essai d'interprétation générale, édition SEDES, septembre 1996.

⁵ Dans ce chapitre, les citations en italique sont toutes tirées du livre *Le Rire* d'Henri Bergson.

antécédent évolutionnaire de la joie humaine, qui aurait évolué chez les chimpanzés et chez les êtres humains pour établir une hiérarchie sociale. Le rire serait un outil de survie, pas nécessairement une réponse intellectuelle à l'humour. Dans le même ordre d'idée, Jaak Panksepp⁶, neuroscientifique et psychologue à Washington State University, a découvert que les rats émettent un son ultrasonique (inaudible pour les humains sans équipement spécial) quand ils sont chatouillés. Son qui pourrait ressembler aux vocalisations émises par les jeunes enfants qui rient quand ils sont incités à jouer socialement. Le rire provoquerait chez les animaux l'activation de circuits euphoriques, ce qui serait une indication pour l'interaction amicale en exprimant un message rassurant quant à l'intention de jeu et de non agression.

La deuxième constatation est très intéressante car elle nous ramène à la cognition. Si l'humour vient après le rire, qu'il utilise ce dernier, on peut le définir comme étant un jeu, une construction intellectuelle.

Quand à la troisième constatation, il semble bien, comme le montre les études actuelles, que le rire fut et est toujours un outil de l'interaction amicale, un outil qui permet de structurer n'importe quelle société, et pas seulement la société humaine.

Voici l'idée de Bergson : la société réclame de vivre bien, elle craint que les hommes qui la composent ne se laisse aller à des automatismes, des raideurs (une mécanisation de la vie). Elle a peur que les hommes ne se laissent aller à quelques distractions (dans le sens d'être distrait, la distraction est à rapprocher de la notion d'anomalie développée par Jean Emelina). Le rire est la réponse, un geste social. Il assouplit tout ce qui peut rester de raideur mécanique à la surface du corps social. Il poursuit le but utile de perfectionnement général, c'est une correction. C'est le leitmotiv de toute son étude.

« Mais il n'y a pas d'étang qui ne laisse flotter des feuilles mortes à sa surface, pas d'âme humaine sur laquelle ne se posent des habitudes qui la raidissent contre elle-même en la raidissant contre les autres. Le raide, le tout fait, le mécanique, par opposition au souple, au continuellement changeant, au vivant, la distraction par opposition à l'attention, enfin l'automatisme par opposition à l'activité libre, voilà, en somme, ce que le rire souligne et voudrait corriger ».

Bergson va jusqu'à dire que le rire est simplement l'effet d'un mécanisme monté en nous par la nature. On peut penser en fait à un réflexe. Le rire n'est ni bon ni juste. Il a pour fonction d'intimider en humiliant. Il fait aussi la remarque très pertinente que le rire est « *un geste qui a tout l'air d'une réaction défensive, (par) un geste qui fait légèrement peur* ».

Revenons à l'idée directrice de l'étude de Bergson sur le rire qui est que le comique, ce qui donc fait rire, est du mécanisme plaqué sur du vivant. Il va la décliner de différentes manières pour expliquer toutes les formes de comiques, et en déduire des lois. En voici juste deux exemples :

⁶ <http://www.bulletins-electroniques.com/actualites/41852.htm>.

- le comique des mouvements : « *Les attitudes, gestes et mouvements du corps humain sont risibles dans l'exacte mesure où le corps nous fait penser à une simple mécanique* ».

- le comique de situation : « *Est comique tout arrangement d'actes et d'événements qui nous donne, insérées l'une dans l'autre, l'illusion de la vie et la sensation nette d'un agencement mécanique* ».

Puis, devant l'énormité de la tâche (les formes innombrables du comique), Bergson change de méthode. Il va chercher par quelles caractéristiques la vie n'est absolument pas semblable à un mécanisme. Il en trouve trois :

- la vie ne se répète jamais.
- la vie ne revient jamais en arrière.
- la non interférence de séries : « *Dans l'espace, la vie étale à nos yeux des éléments coexistants si intimement solidaires entre eux, si exclusivement faits les uns pour les autres, qu'aucun d'eux ne pourrait appartenir en même temps à deux organismes différents* ».

Il va alors supposer, qu'en prenant le caractère opposé de ces trois propositions, appliqué à un genre comique, on obtient les sources de ce comique.

Par exemple, voici, d'après Bergson, les trois sources du comique de situation :

- une combinaison de circonstances qui reviennent : le vaudeville, le théâtre de Molière.
- l'inversion : l'enfant faisant la leçon à ses parents, le monde renversé...
- « *Une situation est toujours comique quand elle appartient en même temps à 2 séries d'événements absolument indépendante, et qu'elle peut s'interpréter à la fois dans 2 sens différents* ». Le quiproquo...

De même sur le plan du langage :

- la répétition ou plutôt la transposition. « *On obtiendra un effet comique en transposant l'expression naturelle d'une idée dans un autre ton* ».

- l'inversion (procédé pas très intéressant). Par exemple, un personnage crie à son locataire du dessus qui lui salit son balcon : « *Pourquoi jetez-vous vos pipes sur ma terrasse ?* ». A quoi le locataire répond : « *Pourquoi mettez vous votre terrasse sous mes pipes ?* ».

- l'interférence. C'est à dire donner à une même phrase deux significations indépendantes, par exemple le calembour, ou, plus intéressant, le jeu de mots (interférence de deux idées dans la même phrase, grâce aux différents sens qu'un mot peut prendre, sens propre, figuré... Procédés proches de la métaphore poétique ou de la comparaison instructive).

C'est dans le domaine du langage et dans le premier procédé, la transposition, que Bergson définit l'ironie et l'humour, cette dernière notion nous intéressant tout particulièrement. La transposition implique de passer d'un ton à un autre. Le langage permet une multitude de transpositions possibles. Par exemple passer du solennel au familier (la parodie), exprimer honnêtement une idée malhonnête. D'ailleurs, l'inversion de la transposition fait, elle aussi, rire.

Pour Bergson, l'ironie est une transposition du réel à l'idéal, et est de nature oratoire. Par exemple, on fait rire en se moquant des défauts de quelqu'un, on passe du réel (les soi-disant défauts du moqué) à l'idéal (nous, les rieurs) : « Et bien, c'est pas un rapide celui-là ». L'humour, lui, est l'inverse de l'ironie, une transposition de l'idéal au réel. Plus on décrit ce réel avec la plus froide indifférence, de la façon la plus scientifique, plus on accentue l'humour.

Reprenons l'exemple de la page 7. On passe d'une situation somme toute « idéale », on est dans le champ de la science : une rivière dont la profondeur moyenne statistique nous est donnée de façon précise. Puis, très brutalement, on se retrouve devant une situation « réelle », dans le champ de la vie de tous les jours : la mort, infligée à un individu car il n'a pas pris la pleine mesure du renseignement donné. Il s'agit en fait d'une dure leçon de réalisme. Il se dégage une morale de cette histoire humoristique : voyez ce qui arrive quand on n'a pas bien compris la notion de moyenne statistique !

« L'humoriste est un moraliste qui se déguise en savant, quelque chose comme un anatomiste qui ne ferait de la dissection que pour nous dégoûter ; et l'humour, au sens restreint où nous prenons le mot, est bien une transposition du moral en scientifique ».

3- « Le comique » de Jean Emelina

Jean Emelina cherche à appréhender l'intelligence d'un phénomène, le comique, dans sa totalité. Pour lui tout est comique. Il s'oppose donc ici à Henri Bergson, car, pour ce dernier, il n'y a pas de comique en dehors de ce qui est proprement humain ou humanisé. Une multitude d'études ont été écrites sur un sujet d'une étonnante variété, donnant une profusion d'explications.

Par exemple, en voici une, que Jean Emelina cite dans son ouvrage : Marc Chapiro⁷ et ses cinq lois du comique :

- loi d'efficacité décroissante
- loi d'instantanéité
- loi de relativité
- loi d'antinomie proportionnelle
- loi d'accroissement social

Le comique serait ce qui fait rire. Cette définition est une identification et revient à expliquer les causes par ses conséquences. Mais que sais-je alors du comique ? Jean Emelina veut repartir à la recherche des dénominateurs communs de tant de causes qui convergent vers un même effet.

⁷ Marc Chapiro, *L'Illusion comique*, Alcan – P.U.F., 1940.

Les trois caractéristiques du comique : **distance, anomalie et innocuité**

Le comique impose une **distance** entre le rieur et ce sur quoi pèse le comique. Il ne peut y avoir sympathie ou communion entre les deux. C'est ce que H. Bergson appelle « une anesthésie momentanée du cœur »⁸. Le réel devient alors un spectacle. Cette distance est une condition nécessaire mais pas suffisante.

Tout est mouvement, la nature, nous-même. Les mouvements prévisibles ou familiers ne provoquent pas de trouble. Si un écart se produit, cela provoque des troubles, des émotions (qui sont des réactions spontanées de notre sensibilité avant même l'intervention de notre réflexion). Le rire, cette émotion née du comique, exige donc un désordre, réel ou supposé. Il ne peut y avoir de comique que là où il y a **anomalie**, et si elle est tenue à distance comme par spectacle. Le rire est un écart-faute de la norme. Le comique ne vit que de comparaison.

L'anormalité est donc au cœur du comique, qui ne peut cependant pas se réaliser si le rieur est touché par l'objet du comique. Cela suppose aussi que le rire ne porte pas à conséquence, d'où la notion corrélatrice d'**innocuité** (qui n'est pas nuisible). Nietzsche, dans son ouvrage *L'humain trop humain*⁹, évoquant l'homme sujet à la peur pendant des siècles, observe que celui-ci « s'épanouit largement » et « rit » pour peu que brusqueries et imprévus « éclatent sans danger ni dommage ». La notion d'innocuité doit être associée à la notion de jeu.

Jean Emelina a donc défini trois critères de base du comique : la distance, l'anomalie et l'innocuité. C'est, dit-il, une identification en aval, et non pas une explication. Ces trois conditions permettent l'effet comique, mais elles ne sont que nécessaires, et non pas suffisantes. Il va alors vérifier la pertinence de son analyse du comique à travers des exemples tirés de divers genres comiques (comique de répétition, comique animal et extra-humain, comique verbal). Tout en affirmant la difficulté de définir le comique, du fait que ces effets sont déterminés par un grand nombre de variables (les dispositions mentales, les codes moraux, sociaux...), il pose alors le théorème suivant :

« La condition nécessaire et suffisante du comique est une position de distance par rapport à tout phénomène considéré comme anormal et par rapport à ses conséquences éventuelles »¹⁰.

Procédures et procédés du comique

La question n'est donc plus de savoir ce qui permet le comique. Jean Emelina, dans son théorème, a posé que les conditions de distance et d'innocuité sont des garde-fous nécessaires à la réalisation du comique, et que l'anomalie est au cœur de celui-ci. Il s'agit maintenant d'en définir les procédés.

Pour qu'il y ait une anomalie, il faut bien qu'il y ait une norme de référence. Celle-ci peut être explicite ou implicite, ce qui est normal ou qui devrait l'être. Il définit le principe de **coprésence**. C'est la présence simultanée de l'anomalie et de la norme de référence. Il y a

⁸ Tiré de *Le rire* d'Henri Bergson, Quadrige / Presse Universitaire de France, 10ème édition 1999.

⁹ Nietzsche Friedrich, *Humain trop humain* (1878), N.R.F., 2 vol., 1968.

¹⁰ Extrait du livre *Le comique* de Jean Emelina.

l'anomalie et ce qu'on se préparait à voir, à faire ou à dire. L'effet comique se nourrit de cette présence en creux.

Cette coprésence prend la forme de l'intertextualité pour ce qui est du comique verbal, qui est un jeu entre signifiants et signifiés. En voici deux exemples :

- le trope : « l'union fait la farce ». Les deux signifiants (force et farce) sont très proches et les deux signifiés sont très éloignés.
- le zeugme : « il prit la fuite et son chapeau ». Pour une même signifiant (le verbe prendre), il y a deux signifiés dans la même phrase.

Pour ce qui est du comique non verbal, Jean Emelina parle d'interréalité. Comme par exemple dans la caricature, on perçoit en même temps la caricature et son objet.

Ensuite, pour pouvoir mieux définir les procédés du comique, il identifie les paramètres suivants :

- C = effet comique
- N = norme de référence in praesentia
- N' = _norme de référence in absentia
- A = anomalie

Ce qui lui permet d'écrire que la **Coprésence** = A/N . Il va maintenant poser les équations qui permettent le rire, et cela pour chaque genre de comique :

- pour l'ironie, la caricature, la parodie, l'absurde... : $C = A/N'$.
- lorsque le comique se fait moins statique, qu'il exige du temps (sans prévu, point d'imprévu) : $C = N + A/N'$. De plus, pour que la condition d'innocuité soit respectée, il faut que la normalité N refasse surface. Il existe d'autres combinaisons comiques.
- exemple du comique de la peur envolée : $C = A/N' + N$. Chez Bob Ottum¹¹, le reportage de l'arrivée des martiens à New York (A) est interrompu par une publicité pour collant-slip (N).
- exemple des couples comiques (par exemple Laurel et Hardy) : $C = (A1 + vs A2)/N'$

Jean Emelina note que plus le rapprochement entre N et A est incongru, plus le comique est fort. De même, plus A est ostentatoire, plus le comique est forcé.

Comique et répétition

Ce qui est normal, c'est la diversité, la répétition à l'identique est donc une anomalie : $A = N + N$. Cela est vrai tant que les codes socioculturels n'exigent pas cette identité. Jean Emelina définit ici l'importante notion de compétence. On est plus ou moins enclin à rire, nous n'avons pas les mêmes compétences en comique, nous avons notre propre définition de la norme. En matière de mœurs et de société, la norme se définit par la frontière entre l'extravagant et l'intravagant (ce dernier terme est une invention de Jean Emelina). En fait, ce qui est différent, c'est la norme. Le comique est le chien de garde de la réalité, du principe de normalité : $C = A/N'$.

¹¹ Ottum Bob, *Pardon, vous n'avez pas vu ma planète ?*, « J'ai lu », n°568, 1973.

L'humour

D'après Jean Emelina, la définition de l'humour est un véritable problème, car c'est une notion fuyante et changeante au gré des pays, des époques et des sujets. Il la définit de la façon suivante. L'humour est, fondamentalement, un mode de pensée, et un état d'esprit qui investissent un mode de discours ou de comportement d'allure « normale ». C'est le faux, l'aberrant, l'absurde donnés pour vrai et pour naturels, de façon préméditée, faussement hypocrite, inoffensive et ludique. L'humour, c'est toujours $C = A/N'$, mais avec un A qui feint ostensiblement de vouloir se faire passer pour N.

Voici un des exemples qu'il donne : dans « Le renard et les raisins » de Jean de La Fontaine¹², l'animal, dans l'impossibilité d'atteindre les raisins « couverts d'une peau vermeille », déclare : « ils sont trop verts ». Il nie l'évidence par dépit et par désir de cacher une humiliation. Cette fausse raison est donnée par jeu, avec l'idée que personne ne pourra être dupe (entrée en connivence avec le récepteur). Le renard, désinvolte dans l'adversité, devient humoriste.

4- Entre Henri Bergson et Jean Emelina

Comparaison des deux théories

Ce qui paraît évident est que les approches d'Henri Bergson et de Jean Emelina sont très éloignées l'une de l'autre. Si Jean Emelina s'est plutôt employé à décrire la forme extérieure du comique, Henri Bergson, lui, s'attache à trouver les forces même de ce phénomène.

Les équations de Jean Emelina mettent en place les procédés comiques, leurs formes extérieures. Il a, de plus, défini les conditions nécessaires au phénomène (anomalie, distance et innocuité). Henri Bergson a lui aussi remarqué ces caractéristiques :

- pour la distance, du rieur comme spectateur, il parle d'anesthésie du cœur, de l'insensibilité qui accompagne le rire.

- au cœur de sa théorie, il place la mécanisation du vivant, les raideurs à corriger, ce qu'il appelle des **distractions**. L'homme peut être distrait et donc faire rire. Cette notion est proche de celle d'anomalie chez Jean Emelina. L'homme distrait est la source d'anomalies que remarque le spectateur. Entre distraction et anomalie, il y a seulement une différence de point de vue, celui du comique et celui du rieur. Henri Bergson extrapole cette notion de distraction à toutes les formes de comiques, aux scènes, au langage... Elles sont bien des anomalies, mais, de part leur particularité mécanique, elles en restreignent quand même le champ.

- et pour ce qui est de l'innocuité, Henri Bergson pense, lui, que le rire est un phénomène mis en place par la société pour se corriger, donc qu'il est bénéfique, tout au moins à la société.

Si la démarche de Jean Emelina me paraît empreinte de bon sens, celle d'Henri Bergson est très surprenante et mérite que l'on s'y attarde. Il explique que la société a mis en

¹² Jean de La Fontaine, *Fables*, III, 11, Hachette, 1929

place le comique et le rire pour corriger ses propres défauts (distractions chez H. Bergson et anomalies chez J. Emelina). En quelque sorte, elle punit ainsi ses individus déviants. Cette notion est assez floue. Veut-il dire que la société peut s'autoréguler ? Comme si elle était une entité pensante. Ou bien que, lors de son évolution, elle a développé le rire ?

Il me semble que cette théorie, que le rire, et donc le comique, est la correction de la société, vient du rapprochement de deux idées :

- la forme du rire qui lui paraît attentatoire (Henri Bergson s'appuie sur le fait qu'il voit, à juste titre d'ailleurs, que le rire est « *un geste qui a tout l'air d'une réaction défensive, (par) un geste qui fait légèrement peur* »)

- le rire facteur de cohésion sociale. Cette deuxième idée est légitime, tout le monde s'accorde sur ce point, et de récentes recherches semblent le démontrer (voir pages 9 et 10).

Pour cette impression de correction, de punition, que donnerait la forme du rire, ces mêmes études placent le rire antérieurement au comique. Il n'y a donc pas forcément de lien entre la forme du rire, et le comique ou l'humour qui le déclenche. Donc, partir de la forme attentatoire du rire pour théoriser le comique en général n'était pas une bonne idée.

Un autre point où l'analyse d'Henri Bergson et de Jean Emelina diverge est que le rire serait, pour le premier, un réflexe (bien qu'il ne l'affirme pas), et, pour le second, une émotion. De nombreux auteurs, qui ont analysé le rire, parlent de son côté irrésistible. Mon opinion est aussi que le rire est un réflexe. D'autant plus irrésistible qu'il est garant de plaisir. Plaisir au moment du rire bien-sûr, mais aussi parfois, plaisir de l'attente du plaisir à venir. Il semble donc, tout au moins, que le geste rire, en tant que réflexe, est accompagné, et dans certains cas précédé, du sentiment de plaisir. Je pense que le rire serait comme la combinaison d'un réflexe et de l'émotion de plaisir, et non pas une simple émotion.

L'exemple de l'âne et du train

Prenons un exemple analysé par Jean Emelina, exemple qu'il a lui-même emprunté à Alfred Stern¹³, et analysons-le avec la méthode d'Henri Bergson : un train est immobilisé par un âne qui s'est mis en travers des rails et s'obstine à y rester, résistant aux efforts des cheminots pour le pousser à côté. Grande hilarité. Pourquoi rit-on ?

D'après Jean Emelina, il y a bien désordre ou anomalie dans cette scène qui n'est certes pas ordinaire. Cette rencontre locomotive/âne est un écart avec la norme : $C = A/N'$. On peut imaginer la même scène avec des écarts plus grands (locomotive/diplodocus) ou moins grand (locomotive/rocher), ce serait moins comique car l'anomalie inattendue est ici renforcée par l'anomalie attendue de la résistance de l'âne, qui est une idée culturellement préétablie. On est bien spectateur de la scène (distance), et elle ne porte pas à conséquence (innocuité).

Qu'en aurait dit Henri Bergson ? Essayons d'analyser cette scène comique en utilisant sa théorie, bien qu'il ait prétendu que le comique soit proprement humain. On se place ici dans le domaine du comique de situation. On reconnaît, dans le caractère têtu de l'âne face à la volonté des cheminots, un conflit entre deux obstinations. Ce procédé comique est décrit

¹³ Alfred Stern, *Philosophie du rire et des pleurs*, P.U.F, 1949.

par Henri Bergson dans un chapitre intitulé « *le diable à ressort* ». Que l'on rentre le diable dans sa boîte, il en sortira toujours : là est l'effet mécanique, source du comique.

Y a-t-il une autre source de comique dans cette scène ? Pour cela, enlevons les cheminots, il nous reste un train arrêté par un âne. Cette nouvelle scène peut prêter à sourire, on pourrait encore être dans un procédé comique, mais de plus faible intensité. Mais cette intensité augmente plus l'âne est petit, et inversement. L'âne empêche le train de passer par distraction, il ne réagit pas à une situation nouvelle. Le comique est ici accidentel. L'effet de cette distraction est de grande échelle, et plus l'écart entre l'effet et la cause est grand, plus le comique est important. On se trouve encore dans du comique de situation, un petit devant un grand, avec cette « *sensation nette d'un agencement mécanique* »...

5- Conclusion

Des explications

Alfred Stern, lui, réfutant la théorie bergsonienne (« *ce serait plutôt une irruption du vivant dans le mécanique* »), invoque la « *dégradation des valeurs* » : la locomotive, symbole de l'esprit inventif de l'homme, a été immobilisée par l'infime force de l'âne. Ce que Jean Emelina réfute aussitôt : la locomotive a été arrêtée pour ne pas écraser l'âne et ainsi éviter un accident, quelle dégradation y a-t-il en cela ? Henri Bergson lui réfute, a posteriori, la théorie de Jean Emelina quand il dit : « *On expliquera le rire par la surprise, par le contraste, etc..., définitions qui s'appliqueraient aussi bien à une foule de cas où nous n'avons aucune envie de rire. La vérité n'est pas aussi simple.* » On voit qu'on a ici trois explications différentes d'une même scène comique, trois visions d'un même phénomène. Si Alfred Stern se place du point de vue de l'humour (la dégradation des valeurs se rapprochant de la transposition de l'idéal au réel), Jean Emelina et Henri Bergson (d'après moi) se placeraient plutôt dans l'étude d'une situation comique. Jean Emelina pense que l'anomalie, dans des conditions de distance et d'innocuité est suffisante pour déclencher le rire. Henri Bergson veut analyser ces anomalies pour rentrer plus en profondeur dans le phénomène comique.

De même, pour ce qui est de l'humour, Pierre Manil dit qu'il utilise largement une caractéristique, l'indécision, l'imprécision entre le vrai et le faux. D'après lui, tous les procédés humoristiques reposent sur cette confusion, cet effet de surprise. Henri Bergson, lui, est très précis et parle d'une transposition de l'idéal au réel. Et Jean Emelina nous dit que l'humour est une anomalie qui feint ostensiblement de vouloir se faire passer pour la norme. On peut quand même remarquer que les définitions de l'humour de Jean Emelina et Henri Bergson ne sont pas si éloignées l'une de l'autre.

Revenons à la différence d'interprétation entre Jean Emelina et Alfred Stern, sur l'exemple de l'âne et du train : est-ce une scène comique ou de l'humour ? Nous nous trouvons devant une scène comique, ce n'est pas de l'humour. Mais n'a-t-on jamais vu une scène aussi parfaite, Alfred Stern ne l'a-t-il pas inventée, par humour ? On a, en fait, deux points de vue différents, celui de l'humoriste et celui du rieur. C'est pourquoi les analyses divergent. Alfred Stern, qui a inventé la scène, se place du point de vue de l'humour (passage de l'idéal au réel, dégradation des valeurs). Jean Emelina, qui l'analyse telle quelle, y voit une situation comique. L'un est l'humoriste qui a inventé la scène, il analyse en fait son intention, l'autre est l'observateur de cette scène, il analyse son impression.

Un essai d'interprétation du comique

L'anomalie (ou la distraction) interpelle bien notre raisonnement, elle nous place soudainement dans une furtive incompréhension. Pourtant, il nous faut comprendre. Du point de vue cognitif, nous sommes déstabilisés et cherchons à nous stabiliser. L'anomalie n'est pas seulement « au cœur » du comique mais qu'elle permet d'abord de le déclencher. L'anomalie accidentelle, non conçue, est parfois suffisante (quelqu'un glisse...), et s'il n'y a pas de conséquence pour le spectateur, celui-ci rira. Il me semble que le rire est un réflexe physiologique à la surprise, qui a pu être, au préalable, un réflexe d'autodéfense.

Pour le comique non accidentel, conçu, comme l'humour, il y a bien une construction intellectuelle, simplement logique, de l'anomalie. L'humoriste cherche à déstabiliser mais aussi à restabiliser très rapidement. Ne rit pas celui qui n'a pas compris ! Bien sûr, le comique accidentel peut, par hasard, prendre la forme d'un comique non accidentel, de même que ce comique-là peut utiliser les ficelles du comique accidentel.

Si l'anomalie met le feu aux poudres par son effet de surprise, la construction même de celle-ci est le cœur, la force du comique, et conditionne l'explosion finale, métaphore du rire. La construction logiquement simple de l'anomalie permet la compréhension de celle-ci. Ce qu'Henri Bergson comprend comme une mécanisation du vivant.

Un âne contraint un train à s'arrêter, si l'âne est naturellement plus grand que ce train, la scène n'est pas comique. La première poudre est la différence de taille. Plus cette différence est raisonnablement importante, plus la qualité de cet ingrédient est bonne, et inversement. Une deuxième scène, à l'intérieur de la première, est due au proverbial entêtement de l'âne, cette anomalie attendue. Il s'affronte aux cheminots, et c'est d'autant plus drôle que la résistance de l'animal est importante. La deuxième poudre est cette résistance. Plus cette résistance est intense, meilleur est le résultat de ce deuxième ingrédient.

S'il faut surprendre, donc user d'anomalies, le comique ou l'humoriste s'ingénie de plus à optimiser ces dernières, de façon à ce que la cognition en soit facilitée. Il faut retrouver la stabilité, tout doit se passer très rapidement, dans la foulée de la surprise. C'est pourquoi les processus du comique provoqué, de l'humour, viennent de la simple logique : le contraire, l'opposé, l'inverse, le contraste, en transposant, une ressemblance,... L'anomalie doit être limpide pour être efficace. L'efficacité du comique revêt donc une « allure » mécanique, ce qui n'est pas sans rappeler la théorie d'Henri Bergson «*Du mécanisme plaqué sur du vivant* ».

Le cas de l'humour

C'est sur l'humour que les théories Henri Bergson et Jean Emelina se rapprochent le plus. Si Jean Emelina met l'accent sur les anomalies qui seraient au cœur du comique, il conçoit que ces anomalies soient d'une certaine forme : «*un A (une anomalie) qui feint ostensiblement de vouloir se faire passer pour N (la norme)* ». Pour Henri Bergson, ce qui est important n'est pas l'anomalie (la distraction) comme surprise, mais la façon dont elle est structurée. Pour l'humour, il met en évidence un effet mécanique déclenchant le rire, qui est la transposition de l'idéal au réel. Je pense en effet que la structure « logique » de l'anomalie permet, après la déstabilisation qu'elle crée, une compréhension rapide, un retour à la stabilité, accompagnés du geste rire.

Beaucoup d'auteurs qui ont cherché à comprendre le rire, ou plutôt le comique (ce qui fait rire), ont parlé de la « grossièreté » de ce dernier (plus c'est gros, plus ça marche). Ils ont été abusés par ce côté immédiatement logique de l'anomalie (plus la logique est simplement visible, plus ça marche).

Chapitre III - Apprentissage, cognition et humour

1- Apprentissage et cognition

Avant de revenir rapidement sur les notions d'apprentissage et de cognition, voici trois réflexions qui me poussent à étudier l'humour à travers ces notions :

- Henri Bergson : « *le comique s'adresse à l'intelligence pure* »¹⁴.
- Jean Emelina : « *comprendre, c'est découvrir un ordre dans un désordre, c'est faire se dissoudre l'anomalie* »¹⁵.
- Pierre Manil : « *L'humour comme lubrifiant didactique (...). Certains professeurs, lorsqu'ils veulent enseigner une notion difficile, ont recours à des messages métaphoriques qui peuvent créer une compréhension très intuitive* »¹⁶.

Un rapide historique

Depuis les philosophes grecs Platon et Aristote, deux courants de pensées, l'idéalisme et l'empirisme, s'affrontent pour expliquer les notions recouvrant l'apprentissage. Jean Piaget¹⁷, qui se définit comme un épistémologue généticien, a, toute sa vie, étudié la genèse des connaissances chez l'individu humain. Il crée ainsi le constructivisme, qui est la synthèse de ces deux courants. Le sujet construit ses structures cognitives en construisant l'objet.

Pour Jean Piaget, le sujet évolue en stade, de l'enfance à l'adulte (aspect macroscopique de l'évolution des connaissances). L'acquisition de connaissances est l'intériorisation d'actions en **schèmes** (schémas d'actions internes). Ces dernières peuvent se modifier par l'intermédiaire des phénomènes de **déséquilibre** (concept de déséquilibre, l'incompréhension, première étape du processus de l'apprentissage), d'**assimilation** (c'est comme pour..., c'est similaire à...), d'**accommodation** (modification des schèmes) pour arriver à l'**équilibre majorante** (aspect microscopique de l'apprentissage).

Jean Piaget a insisté sur le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif sans lui-même développer des recherches sur le domaine. Les apports de ces travaux sont si considérables qu'ils seront, par exemple, à la base de la psychologie cognitive, qui a largement orienté les récentes recherches en didactique.

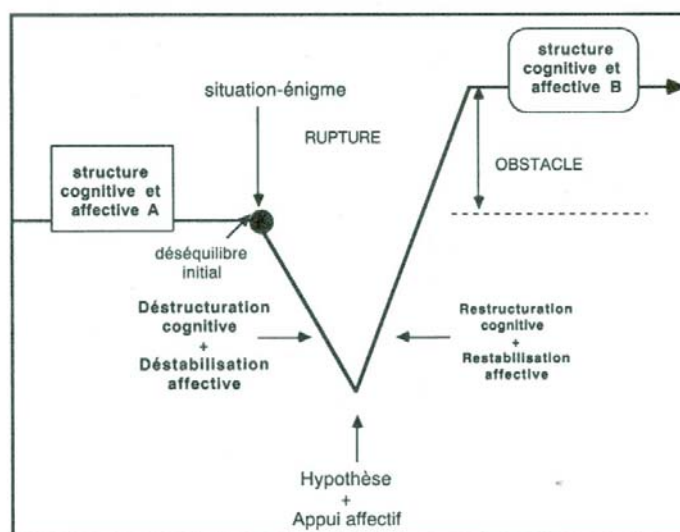
¹⁴ Henri Bergson, *Le rire*, Quadrige / Presse Universitaire de France, 10^{ème} édition 1999.

¹⁵ Jean Emelina, *Le comique, Essai d'interprétation générale*, édition SEDES, septembre 1996.

¹⁶ DVD, *Humour et éducation*, Gérard Vincent Martin et Pierre Manil, collection Parole donnée, production ANTHEA, 2000.

¹⁷ Jean Piaget, psychologue suisse. *De la pédagogie*, édition Odile Jacob, février 1998.

En exemple, voici un schéma tiré du livre *De l'apprentissage à l'enseignement* de Michel Develay¹⁸, page 130 :



Michel Develay s'appuie sur les différents travaux en psychologie, notamment en psychologie cognitive, pour élaborer sa théorie, dite empirique, de l'apprentissage. En voici les trois principes de base :

- apprendre, c'est trouver du sens dans une situation qui n'en possède pas forcément au départ.
- tout apprentissage est le résultat d'une mise en œuvre par l'apprenant à partir de son système de représentation de la situation, d'une habileté cognitive.
- apprendre, c'est être capable de transférer l'habileté cognitive.

2- Humour et apprentissage

L'humour comme lubrifiant didactique : quand l'humour permet un apprentissage

Reprenons les principes cités ci-dessus, et appliquons les à un autre exemple humoristique que Pierre Manil utilise pour expliciter la moyenne statistique. Une fameuse infanterie d'une grande armée qui n'a jamais pu se déplacer car l'intendance avait calculé que la peinture moyenne des fantassins était de 42.

En fait Pierre Manil donne du sens à une notion abstraite. On peut aussi procéder en donnant simplement un exemple d'application de la moyenne statistique, mais l'humour va plus loin que l'exemple car il met en œuvre un processus d'ordre cognitif : anomalie déstabilisante, structure évidente et logique de l'anomalie, qui permet rapidement

¹⁸ Michel Develay, docteur en didactique des disciplines.
De l'apprentissage à l'enseignement, ESF éditeur, 6^{ème} édition 2004.

l'assimilation puis l'accommodation, c'est à dire « *la compréhension très intuitive* » de la notion dans son entier (équilibration majorante).

Les deux premiers principes de la théorie empirique de Michel Develay sont bien présents. L'humour donne un sens concret à une notion abstraite, et met en œuvre un processus cognitif qui permet l'apprentissage de la notion. Le dernier de ces trois principes est qu'apprendre, c'est être capable de **transférer** l'habileté cognitive, n'est pas sans rappeler la définition que fait Henri Bergson de l'humour, c'est à dire une **transposition** de l'idéal au réel. Ici on passe de la théorie au domaine du réel. Il s'agit bien aussi d'un transfert.

Reprenons l'exemple. Il y a bien l'anomalie qui déstabilise : bien-sûr, calculer la peinture moyenne des fantassins pour commander des chaussures de la même taille est tout au moins une anomalie intellectuelle, voir même une aberration. Mais pourquoi ? L'anomalie est d'appliquer à mauvais escient une notion mathématique à une situation réelle. Ici, la structure de l'anomalie est simple, c'est bien une transposition, de l'idéal (de la théorie mathématique) au réel (à une application sur le terrain). L'effet comique est d'autant plus important que la conséquence de ce passage est énorme (bloquer toute une armée !). L'assimilation de la notion en est facilitée. On comprend alors la notion dans son entier, c'est à dire qu'on accommode. D'où une équilibration majorante puisque l'apport de cette nouvelle notion a fait évoluer nos possibilités intellectuelles.

L'humour comme lubrifiant didactique, permet donc, pour une notion théorique, de lui donner du sens, de la transférer et de mettre en œuvre la construction cognitive de la notion dans son entier. Tout cela pratiquement en une ou deux phrases. Nous avons, en tant que professionnel de l'apprentissage, peut-être déjà utilisé l'humour ainsi, pour permettre l'apprentissage. « Intuitivement », nous savions que nous avions là un outil efficace, parce qu'il met en place une procédure d'ordre cognitif, mais aussi parce qu'il fournit, en même temps, un appui affectif.

Le plaisir comme appui affectif

Un autre apport de l'humour, qui n'est pas à négliger lors de ce type d'apprentissage, est l'appui affectif qu'il apporte sous la forme de plaisir, du plaisir de rire bien-sûr mais surtout du plaisir du rire à venir. Michel Develay dit que « *la dimension affective de l'apprentissage est corrélative à la dimension cognitive* » (voir le schéma précédent). Une situation d'apprentissage est une remise en cause de l'estime de soi, l'apprenant peut avoir peur de se trouver déstabiliser.

Jean-Pierre Changeux et Antonio R. Damasio, deux grands spécialistes des neurosciences, cités par Lucie Renaud dans son article *Les neurosciences au service de l'enseignement de la musique*¹⁹, se sont penchés sur le rapport de l'émotion dans l'apprentissage cognitif. D'après eux, le cerveau fournit, en même temps, des hypothèses et des systèmes de récompenses pour valider cette information. Le cerveau qui pense, calcule et qui décide ne diffère pas de celui qui rit, qui pleure, qui aime et qui éprouve du plaisir. Outre l'aspect social, rassembleur du rire, dans ce cas d'apprentissage grâce à l'humour, le plaisir du rire à venir peut jouer le rôle émotionnel d'un appui affectif indispensable à un bon apprentissage. En fait, le plaisir que procure l'humour cache la peur de la déstabilisation.

¹⁹ Site internet de la revue *La Scena Musicale* - <http://www.scena.org/lsm/sm9-7/neurosciences-fr.htm>

3- Les apports didactiques de l'humour

Comme nous venons de le voir dans le paragraphe précédent, l'humour peut permettre l'apprentissage d'une notion. Il met en œuvre un processus cognitif associé à un appui affectif qui permet une équilibration majorante, c'est à dire un apprentissage. L'humour est un exemple de processus cognitif réussi. Que nous apprend-il par rapport à des situations didactiques qui, elles aussi, cherchent à mettre en œuvre une cognition ?

L'exemple de la situation problème

La « situation problème » est une situation didactique particulière qui met en avant l'activité de l'élève. On est bien dans les apports du constructivisme de Jean Piaget, puisque c'est l'élève qui construit son savoir en construisant l'objet. Philippe Meirieu décrit cette procédure²⁰ de la façon suivante : un sujet, en effectuant une tâche préparée par le formateur, s'affronte à un problème. Cet obstacle constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur. Grâce à un système de contraintes, le sujet ne peut mener sa tâche sans affronter l'obstacle. Grâce à un système de ressources, le sujet peut surmonter l'obstacle. L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise, qui est un palier dans le développement cognitif du sujet. Comme toute situation didactique, la situation problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique des motivations, des compétences et des capacités.

Cette situation didactique s'apparente à une sorte de piège : le formateur amène le sujet là où il le désire, devant un obstacle, mais en espérant bien-sûr que l'élève le franchisse grâce à la construction d'un savoir. En fait, le formateur ne fait pas qu'espérer, il doit mettre en œuvre des matériaux et des consignes pour permettre la construction de la notion.

Ayant peu l'expérience de cette procédure didactique, j'ai interrogé, pendant ma formation, quelques enseignants qui l'ont utilisée. Voici, rapidement, un exemple concret : la notion que les élèves doivent appréhender est la transposition. Le formateur donne à ses élèves la partition qu'une pièce musicale à plusieurs voix. La tâche qu'ils doivent réaliser est d'en faire un enregistrement. Une des voix de la partition a été volontairement écrite dans une autre tonalité. Normalement, lorsqu'ils vont jouer ensemble la pièce, ils vont se rendre compte du problème et essayer de le résoudre pour atteindre leur but. D'après l'enseignant, le problème principal de cette situation problème est que les élèves ne se rendent pas compte, lorsqu'ils jouent la pièce, que celle-ci est dénaturée. Ils ne connaissent pas l'original. S'il n'y a pas de problème (ou d'anomalie), il ne peut y avoir déstabilisation et donc construction par les élèves de la notion de transposition.

Les élèves sont peut-être un peu gênés, mais ils ne ressentent pas la situation comme étant problématique. L'anomalie n'apparaît pas avec assez de force. Il ne faut pas hésiter à caractériser le problème pour qu'il soit vraiment ressenti comme une anomalie. L'important, pour l'enseignant qui met en place cette situation, est le résultat. Il faut donc pouvoir appréhender chez les élèves la frontière entre normalité et anomalie (ce que Jean Emelina appelle la frontière entre l'intravagant et l'extravagant), pour être sûr de la franchir. Nous sommes ici dans le problème des représentations des élèves.

²⁰ Philippe Meirieu, *Apprendre, oui mais comment ?*, ESF, 19^{ème} édition 2004, p. 191.

Une autre problématique, qui peut venir s'ajouter, est la remise en cause ou non des données par les élèves. Elles peuvent être jugées de facto bonnes car venant du professeur. C'est le poids de l'environnement.

D'après Philippe Meirieu, l'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise. Connaître les quatre grandes opérations mentales (déduction, induction, dialectique et divergence) peut aider à structurer la situation problème. Mais Philippe Meirieu suggère d'utiliser une méthode plus empirique. Il faut se mettre à la place de l'élève, dans sa tête, comme si on se trouvait en train reconstruire la notion qui nous permettrait de franchir l'obstacle. On peut ainsi définir ces matériaux (de quoi aurai-je besoin ?) et ces consignes (comment ne pas m'égarer).

L'étude de l'humour nous dit que structurer ces consignes et matériaux de façon simple et logique peut aider à la compréhension, si le problème a bien été ressenti par l'élève comme une anomalie. Cela reste bien vague. Je ne pense pas qu'il faille aller encore plus loin dans l'analyse de l'humour. Même si on pouvait analyser plusieurs exemples, en essayant de comprendre quelle(s) opération(s) mentale(s) l'humour utilise, et comment. Il n'est pas évident que cela soit transposable à l'apprentissage. Le point commun entre apprentissage et humour est qu'ils mettent tous les deux en place un processus d'autre cognitif.

Conclusion

Tout d'abord, il convient de s'interroger sur la pertinence de l'utilisation de l'humour dans le cadre de l'enseignement. Ce mémoire s'attache à mettre en évidence les points positifs de l'humour comme outil pour l'enseignant. Il permet d'améliorer les relations humaines, la communication et le respect de l'autre. Dans l'enseignement musical par exemple, Il peut permettre de « désacraliser », d'aller contre les idées reçues sans choquer, et d'être ainsi plus proche de la réalité musicale. Il apporte un appui affectif à l'apprentissage, sous la simple forme du plaisir. Il peut même permettre de comprendre une notion, car il utilise un procédé d'ordre cognitif (déstabilisation par l'anomalie, compréhension grâce à la structure simplement logique de l'anomalie).

Cependant, comme le précise Pierre Manil²¹, l'humour est l'ingrédient d'un art de vie, qui sert à « *apprendre la vie et de la vie* ». C'est surtout un état d'esprit qui n'est peut-être pas partagé par l'ensemble des enseignants. Il ne peut pas, bien-sûr, être imposé comme un outil de l'enseignement. On peut très bien enseigner sans. D'ailleurs, si l'intention humoristique n'est pas perçue comme telle, l'enseignant peut aussi provoquer des situations d'incompréhensions et de blocages, et comme l'émotionnel n'est pas disjoint du cognitif (J. P. Changeux et A. R. Damasio)... Et puis, il faut aussi être sûr que l'humour va être compris, ou bien que ce type d'humour est partagé par ses élèves...

Mais chacun peut, s'il est intéressé, travailler à intégrer ou à améliorer cet outil pédagogique. Cependant, il est difficile de trouver des études et des données sur le sujet. Par exemple, les québécois se sont dotés d'un Institut National d'Humour. C'est un bel exemple d'ouverture du champ des possibilités pour l'enseignement en général, et l'enseignement musical en particulier.

²¹ Dans le DVD, *Humour et éducation*, Gérard Vincent Martin et Pierre Manil, collection Parole donnée, production ANTHEA, 2000.

Sources documentaires

Les cours dispensés par la formation continue diplômante de Brest du Cefedem Bretagne-Pays de Loire, 2005/2007. Notamment en didactique et en psychologie.

Lectures :

Jean Piaget, *De la pédagogie*, édition Odile Jacob, février 1998.

Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment*, ESF éditeur, 19^{ème} édition 2004.

Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, 6^{ème} édition 2004.

Henri Bergson, *Le rire*, Quadrige / Presse Universitaire de France, 10^{ème} édition 1999.

Jean Emelina, *Le comique, Essai d'interprétation générale*, édition SEDES, septembre 1996.

Vidéo :

DVD, *Humour et éducation*, Gérard Vincent Martin et Pierre Manil, collection Parole donnée, production ANTHEA, 2000.

Sites internet sur l'humour et le rire :

<http://www.bulletins-electroniques.com/actualites/41852.htm> (article de Jaak Panksepp).

<http://www.scena.org/lsm/sm9-7/neurosciences-fr.htm> (site internet de la revue *La Scena Musicale*, article de Lucie Renaud)

<http://clubderire.free.fr>

<http://perso.orange.fr/corhum.humoresques/index.htm>

<http://www.humourdunet.com>

Bibliographie

- Henri Bergson, *Le rire*, Quadrige / Presse Universitaire de France, 10^{ème} édition 1999.
- Marc Chapiro, *L'Illusion comique*, Alcan – P.U.F., 1940.
- Jean-Pierre Changeux, *Raison et plaisir*, édition Odile Jacob, Paris, 1994.
- Antonio R. Damasio, *L'erreur de Descartes*, édition Odile Jacob, 1997
Spinoza avait raison, édition Odile Jacob, 2003.
- Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, 6^{ème} édition 2004.
- Jean Emelina, *Le comique, Essai d'interprétation générale*, édition SEDES, septembre 1996.
- Jean de La Fontaine, *Fables*, Hachette, 1929.
- Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment*, ESF éditeur, 19^{ème} édition 2004.
- Friedrich Nietzsche, *Humain trop humain* (1878), N.R.F., 2 vol., 1968.
- Jean Piaget, *De la pédagogie*, édition Odile Jacob, février 1998.
- Alfred Stern, *Philosophie du rire et des pleurs*, P.U.F, 1949.