



HAL
open science

De l'enseignement par l'humour à l'enseignement de l'humour : vers la production humoristique des apprenants de l'anglais des affaires et du commerce

Pauline Tee Anderson

► To cite this version:

Pauline Tee Anderson. De l'enseignement par l'humour à l'enseignement de l'humour : vers la production humoristique des apprenants de l'anglais des affaires et du commerce. *Études en didactique des langues*, 2015, *Humour*, 25, pp.21-35. hal-02386853

HAL Id: hal-02386853

<https://univ-perp.hal.science/hal-02386853v1>

Submitted on 24 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'enseignement par l'humour à l'enseignement de l'humour: vers la production humoristique des apprenants de l'anglais des affaires et du commerce

Pauline TEE ANDERSON
MCF

Centre de Recherche sur les Sociétés et Environnements en Méditerranées
Équipe interne – ELADD,
Université Perpignan Via Domitia



Il peut paraître ambitieux d'afficher l'intention d'enseigner l'humour à qui que ce soit et surtout à des étudiants de langue étrangère. Pourtant, l'expérience montre que l'utilisation de supports pédagogiques amusants – ici, des dessins humoristiques mettant en scène ou évoquant le monde des affaires – peut engendrer, par incidence, l'acquisition d'un certain nombre de compétences nécessaires non seulement à la compréhension de l'humour de la langue cible mais aussi à sa production.

Mais dans quelle mesure l'humour doit-il passer du statut d'aide à l'apprentissage à celui de compétence cible et, par conséquent, faire l'objet d'une étude spécifique? D'une part, le temps étant compté dans l'enseignement comme dans les affaires, il ne serait pas approprié de consacrer cette ressource précieuse à des activités d'une valeur douteuse. D'autre part, l'utilisation de matériel comportant de l'humour un tant soit peu recherché ajoute à un enseignement de langue une difficulté considérable et peut donc produire plus de perplexité que d'amusement. Pour ces deux raisons, il est essentiel d'évaluer l'intérêt d'une telle approche du point de vue des apprenants. Il s'agit là de l'un des objectifs de notre travail. La présentation des premières étapes de l'apprentissage de l'humour et l'analyse de la production humoristique d'un groupe d'apprenants – à savoir, les étudiants de deuxième année de Langues Étrangères Appliquées (LEA) de l'Université de Perpignan Via Domitia – en sont les autres objectifs.

L'humour en cours d'anglais des affaires et du commerce: un luxe nécessaire

Il est clair que l'apprentissage de l'anglais des affaires et du commerce peut se faire de manière très efficace sans utilisation intentionnelle de l'humour. De ce point de vue, on peut donc considérer que l'ajout de cet ingrédient est un luxe. Mais nous allons voir qu'il ne s'agit pas d'un simple luxe: l'on peut même penser que, dans certains contextes, savoir faire rire en anglais – et acquérir l'habitude de le faire – relève plutôt d'une nécessité.

Différents chercheurs ont travaillé sur les effets de l'humour en classe, y compris au niveau universitaire (Ziv, 1979; Powell & Andresen, 1985; Deiter, 2000). Nous allons nous limiter ici à la présentation rapide de certains avantages de cette approche qui semblent particulièrement pertinents pour les apprenants de langue en général et pour nos étudiants en particulier. Tout d'abord, la création d'un climat détendu paraît cruciale dans ce cas étant donné que les apprenants de langue ressentent une plus grande anxiété que d'autres élèves ou étudiants lorsque le professeur les interroge: en effet, en plus de fournir la bonne réponse aux questions posées, ils doivent l'exprimer dans la langue cible (Tsui, 1995: 84). À l'évidence, une ambiance décontractée, qui découle des rires et sourires suscités par le matériel humoristique lui-même, par les activités qui peuvent y être associées et par l'atmosphère de jeu ainsi créée, est plus susceptible de laisser éclore l'envie de communiquer, élément primordial dans ce contexte, qu'un environnement perçu comme stressant.

Par ailleurs, il a été démontré que l'utilisation de l'humour en classe encourage la pensée divergente, ingrédient essentiel de la créativité (Ziv, 1983). Cette forme de pensée a pour caractéristique clé la capacité à trouver de nombreuses solutions potentielles à un même problème; elle est liée notamment à l'originalité, à la fantaisie et à la flexibilité, cette dernière permettant de changer de perspective et de voir le problème sous différents angles. Dans l'enseignement, les élèves et étudiants sont surtout appelés à fournir *la* bonne réponse et donc à utiliser la pensée convergente qui, elle, est associée au rationnel, au raisonnement analytique et à la rigueur¹. La créativité étant très prisée des entreprises britanniques, notamment, elle figure souvent dans les listes d'aptitudes et de compétences requises chez les candidats à un poste, au même titre que la capacité à travailler en équipe, le sens des responsabilités et de la communication, la flexibilité, etc.² Nous verrons plus loin que, dans certaines circonstances, les dessins humoristiques donnent l'occasion aux apprenants de privilégier la pensée divergente et donc cet aspect de la créativité. En conséquence, l'utilisation pédagogique de ce matériel peut participer au

¹ Les travaux du psychologue américain Joy Paul Guilford lui ont permis de définir les composantes de la créativité, comme la pensée divergente et la pensée convergente, cette dernière intervenant dans la sélection de la solution la plus appropriée dans une situation donnée (Borst *et al.*, 2006: 3-4, 10-11).

² Les listes des compétences transversales fournies par différents sites Internet britanniques destinés à aider les chercheurs d'emploi (par exemple, celui du National Careers Service) semblent être fondées sur le travail de chercheurs de l'université de Glasgow (Lowden *et al.*, 2011).

développement de compétences culturelles qui serviront aux étudiants de l'anglais des affaires et du commerce dans leur future carrière.

Pour que les étudiants puissent accéder à l'humour que comportent les dessins humoristiques – et donc aux bienfaits évoqués – il convient d'enseigner les procédés comiques mis en œuvre dans ces documents. Il s'ensuit que si un professeur choisit de conduire un enseignement *par* l'humour, il va nécessairement faire quelques pas vers un enseignement *de* l'humour. Mais l'objectif ici n'est pas seulement d'assurer le succès du matériel humoristique utilisé en classe car nous souhaitons aussi que nos étudiants soient à l'aise dans la pratique de l'humour, quel que soit le contexte. Alors qu'un tel but serait peu logique dans le cas d'un enseignant d'histoire ou de mathématiques qui utiliserait l'humour dans le cadre de ses cours, ce double objectif prend tout son sens dans un enseignement de langue car l'on peut considérer que si l'humour dans la langue cible n'est pas pris en compte, les étudiants perdent une partie de leur personnalité lorsqu'ils s'expriment dans cette langue (Trachtenberg, 1979: 90).

En effet, il a été démontré (Bell, 2007a: 36, 39) que les apprenants d'anglais – ici, des étudiants non-anglophones installés aux États-Unis – modifient parfois leurs habitudes humoristiques: soit ils s'abstiennent de faire des plaisanteries par crainte de ne pas réussir à faire rire leurs interlocuteurs, soit, s'ils en font, ils les accompagnent de sourires ou de rires afin de signaler clairement leur intention. Leurs interlocuteurs anglophones, habitués à s'adresser à des locuteurs étrangers, ont tendance à faire de même, c'est-à-dire qu'ils adaptent leur comportement aux besoins de ces personnes en se limitant à un humour simple et en prenant les mêmes précautions (emploi de sourires et de rires exagérés). Il est donc permis de se demander si les locuteurs natifs, en adoptant un style d'humour moins fin, ne perdent pas eux aussi une partie de leur personnalité dans les discussions avec les apprenants de langue et si donc ces échanges interculturels ne perdent pas de leur charme.

D'autre part, il arrive aux autochtones, même s'ils ne sont pas sensibles aux besoins des non-autochtones, de surévaluer les ajustements nécessaires lors d'échanges ludiques, ce qui a pour effet de les marginaliser. En outre, les autochtones ont tendance à répéter leurs plaisanteries quand les non-autochtones ne rient pas mais, dans de nombreux cas, ces derniers les ont parfaitement comprises mais ne les trouvent pas amusantes (Bell, 2007b: 371, 379). Nous pouvons ajouter ici un exemple tiré de notre propre expérience: il arrive aux autochtones (francophones dans ce cas) de corriger les jeux de mots émis par les non-autochtones sans apparemment se rendre compte que les locuteurs étrangers sont capables de jouer de manière subtile et amusante dans une langue qui n'est pas la leur. Il n'est donc pas surprenant qu'il arrive aux apprenants de langue de se sentir découragés quant à la compréhension et à la production de l'humour et que certains aient même une impression d'isolement et d'échec lors d'échanges humoristiques en langue étrangère (Bell, 2009: 249).

On peut donc considérer qu'il importe tout particulièrement pour les apprenants d'anglais de savoir s'exprimer avec humour en raison justement de la place que l'humour occupe dans les cultures anglo-saxonnes. Prenons le cas de la Grande-Bretagne. Même si ses manifestations outre-Manche ne sont pas toujours très différentes de celles de l'humour français, par exemple, il existe un écart important concernant la *quantité* d'humour rencontrée dans les deux pays (Tee Anderson, 1999: 142). L'anthropologue britannique Kate Fox (2004: 61, 180-181) considère que la particularité de l'humour anglais réside non seulement dans la quantité mais aussi dans la valeur que les Anglais y attachent. Alors que dans d'autres cultures l'humour reste "à sa place", elle estime qu'il sous-tend toute conversation entre Anglais, qui sont toujours prêts à plaisanter, à prendre les choses à la légère. Elle souligne notamment la confusion ressentie par les collaborateurs étrangers lorsqu'ils sont confrontés à l'humour des Anglais avec qui ils essaient de faire des affaires, les Anglais prenant le travail et les affaires au sérieux mais sans plus.

Il s'ensuit qu'il convient de donner aux apprenants d'anglais les moyens de faire face à cette situation. La compréhension de différents procédés comiques constitue une étape primordiale vers une certaine compétence dans la pratique de l'humour dans la langue cible (Tee Anderson, 2013) mais il serait dommage de s'arrêter là car, pour que les apprenants participent pleinement à des échanges avec les autochtones, il est évident qu'ils doivent produire de l'humour. Dans une situation d'inégalité (patron/subordonné, professeur/élève, docteur/patient, etc.) c'est la personne de statut supérieur qui plaisante et l'autre qui rit; nous pouvons ajouter à ces exemples le binôme locuteur natif/locuteur non-natif. En effet, Harder (1980) a étudié la "personnalité réduite" des apprenants de langue, c'est-à-dire leur statut d'infériorité par rapport aux locuteurs natifs avec qui ils ont des contacts, et Evans Davies (2003: 1363) évoque leur impuissance ("*general powerlessness*") lorsqu'ils se trouvent dans un monde de locuteurs natifs. Pourquoi donc ne pas mettre à la disposition des étudiants certains outils susceptibles de les aider à réduire cette inégalité potentielle devant la pratique de l'humour?

Il existe une raison supplémentaire de fournir ces outils aux apprenants de l'anglais des affaires et du commerce. En effet, il a été démontré que, lors de négociations internationales, les plaisanteries et les rires sont fréquents, non seulement au début et à la fin des rencontres et pendant les petites pauses entre les différents points traités, mais surtout lors des négociations proprement dites. Ce sont les participants qui se trouvent en position de supériorité (les acheteurs, par exemple) qui plaisantent le plus et les participants en position d'infériorité (les vendeurs, par exemple) qui rient le plus et qui, en outre, provoquent moins de réactions lorsqu'ils émettent des plaisanteries (Adelswärd & Öberg, 1998: 416). Le fait de ne pas savoir renforcer sa position de supériorité grâce à l'humour, ou de ne pas savoir riposter lorsqu'on est en position d'infériorité, peut donc avoir des conséquences commerciales négatives.

Bell (2009: 250) souligne le fait que la classe constitue un endroit où les apprenants de langue se sentent en sécurité car ils peuvent expérimenter leur humour sans craindre de perdre la face si leurs efforts ne produisent pas le résultat désiré. Nous travaillons, en effet, à ce que nos étudiants prennent confiance en leur humour en anglais et qu'ils s'habituent à l'exprimer pour qu'ils s'imposent – en faisant rire – dans les échanges personnels et professionnels avec les autochtones.

Apprentissage de l'humour

Création de légendes de dessins

Nous allons maintenant prendre en considération certaines activités liées aux dessins humoristiques qui sont destinés – entre autres – à rendre explicite le fonctionnement de l'humour.

L'enseignant peut encourager la production humoristique en cachant la chute de la plaisanterie et en invitant les étudiants à compléter la légende. L'expérience montre qu'il suffit de relativement peu d'exemples pour qu'ils comprennent certains stratagèmes mis en œuvre dans ces documents et pour qu'ils les imitent. Mais, afin que cet exercice constitue un véritable apprentissage de l'humour, l'enseignant peut d'abord demander aux étudiants de proposer des solutions (à l'oral ou à l'écrit) qui correspondent à la vie réelle et, par la suite, des solutions qui correspondent au monde fictif des dessins humoristiques, pour qu'ils prennent conscience de l'écart par rapport à la norme que suppose l'humour et pour qu'ils s'entraînent à créer cet écart. Ce procédé en deux étapes augmente le nombre de propositions amusantes par rapport aux propositions sérieuses car il encourage les étudiants moins enclins à plaisanter à trouver une idée drôle et donc à utiliser leur créativité.

Les *Tableaux 1 et 2* donnent des exemples de la production humoristique des étudiants tirés d'un exercice écrit où ils ont complété les légendes d'une série de dessins humoristiques. Les quarante étudiants concernés ont effectué l'exercice en classe et avaient la possibilité de travailler seuls, en binômes ou par groupes de trois; cette organisation les sécurise car ils n'ont pas à exprimer leurs tentatives d'humour devant l'ensemble de leurs camarades. Ils avaient déjà vu un certain nombre de dessins humoristiques mais n'avaient jamais effectué un exercice de ce type. Les tableaux indiquent les thèmes de l'humour mis en œuvre, le nombre de propositions concernant tel ou tel thème, une sélection des légendes elles-mêmes³ et le sexe du ou des auteurs⁴.

³ Nous avons corrigé les quelques fautes d'anglais qui se sont glissées dans les légendes.

⁴ Par exemple, "F+F" indique que deux étudiantes travaillant ensemble ont proposé la légende concernée. "F; F" indique que deux étudiantes travaillant séparément ont proposé la même (ou presque la même) légende.

Scène	
Un formateur (ou un cadre supérieur) s'adresse à un groupe de cadres (ou de futurs cadres).	
“ <i>Today we'll discuss ...</i> ” / “Aujourd'hui nous allons parler de ...”	
Thème	Légendes
	12 légendes
<i>Les cadres ne sont pas sérieux, sont cupides et/ou méprisants, agressifs, égo-centriques.</i>	M: <i>sport</i> (du sport) / F: <i>how to play golf</i> (comment jouer au golf) / M+F: <i>50 Cent's new album</i> (du nouvel album de 50 Cent) / F: <i>how to make coffee with your new machine</i> (comment faire du café avec votre nouvelle machine) F: <i>how to make easy money</i> (comment faire de l'argent facilement) / M: <i>my profits and your lazy attitude</i> (mes bénéfices et votre comportement paresseux) / F: <i>our profits and the reduction in your salary</i> (nos bénéfices et la réduction de vos salaires) / F+F: <i>the terms money, power and manipulation</i> (des mots “argent, pouvoir et manipulation”) / M+M: <i>your redundancy</i> (votre licenciement pour compression de personnel) / F; F: <i>how to fire someone</i> (comment mettre quelqu'un à la porte) M: <i>threatening people</i> (comment menacer les gens) / F: <i>me, myself and I. I mean the most important thing</i> (moi, moi et moi-même. C'est-à-dire le sujet le plus important)
<i>La guerre des sexes</i>	1 légende F+F: <i>the art of controlling your wives</i> (l'art de tenir vos épouses)
<i>Humour absurde</i>	3 légendes M+F: <i>discussions</i> (discussions) / F+F+F: <i>Executive training!</i> (la formation des cadres!) / M: <i>pork and beans</i> (jambon et haricots) ⁵
<i>Image</i>	2 légendes M: <i>how to gather a lot of people together – more than three for instance</i> (comment réunir de nombreuses personnes, plus de trois par exemple) / F+F: <i>my squirrel face</i> (mon visage d'écureuil)
Légende d'origine (planche n° 1 en annexe) “... <i>the art of looking busy!</i> ”/ “...l'art d'avoir l'air occupé!”	
Récapitulatif Sur 23 propositions, 18 font preuve d'humour et 5 (non reproduites ici) sont sérieuses. 2 légendes n'ont pas été complétées.	

Tableau 1: Production humoristique des étudiants

Pour trouver une solution amusante, certains étudiants ont raisonné à l'envers et montré que le formateur apprenait aux futurs cadres un comportement qui est le contraire de celui qu'ils devraient adopter. De nombreuses propositions correspondent à l'un des stéréotypes du patron qui peut avoir autant de défauts – et parfois les mêmes – que le personnel subalterne. Une autre établit un contraste amusant entre le style très classique du formateur, qui n'est pas de la première jeunesse, et le fait qu'il connaît bien la musique du rappeur 50 Cent. Une autre encore (*how to make coffee with your new machine* / comment faire du café avec votre nouvelle machine) suggère que les pauses café sont plus importantes que le travail, mais on peut considérer que cette légende comporte une certaine subtilité car elle semble indiquer que les cadres doivent savoir faire le café eux-mêmes au lieu de compter sur leur secrétaire. D'autres étudiants ébauchent la relation conflictuelle patron-subordonné, relation qui relève d'une situation stéréotypée

⁵ Il s'agit ici d'un jeu d'enfant où il faut répondre “*pork and beans*” à toutes les questions que l'on pose.

souvent exploitée par les humoristes. On note que quelques étudiants ont adopté une approche différente en proposant des légendes absurdes que l'on peut assimiler au *nonsense humour*, qui est très apprécié par les Britanniques. Plusieurs étudiants se sont basés sur des détails de l'image, l'un des scénarios esquissés comportant une certaine ironie car le formateur veut apprendre aux autres à réunir plus de trois personnes bien qu'il n'y soit pas arrivé lui-même.

Scène	
Deux hommes – patron et subordonné ⁶ – viennent de jouer au golf.	
“Well played, Hobbs. I keep my unbeaten record and you ...” “Bien joué, Hobbs. Je conserve mon record et vous ...”	
Thème	Légendes (LÉGENDE D'ORIGINE EN MAJUSCULES)
<i>Le patron abaisse le subordonné et maintient sa supériorité.</i>	<p style="text-align: center;">13 légendes, par exemple:</p> <p>F: <i>are less bad than usual</i> (êtes moins mauvais que d'habitude) / F: <i>are still a loser</i> (êtes toujours un perdant) / F+F: <i>can prepare to lose again next week</i> (pouvez-vous préparer à perdre à nouveau la semaine prochaine) / F: <i>will stay the eternal n° 2, perfect</i> (resterez le n° 2 éternel, parfait) / M: <i>are still behind me like every time your monthly sales are bad</i> (restez derrière moi comme chaque fois que vos ventes mensuelles sont mauvaises) / F+F: <i>are here to applaud</i> (êtes là pour applaudir) / F+F+F: <i>should take notes</i> (devriez prendre des notes) / M+F: <i>are still pleasant to play with</i> (êtes toujours un partenaire agréable)</p>
<i>Idem + lexique parallèle</i>	<p style="text-align: center;">15 légendes, par exemple:</p> <p>F: keep nothing (ne gardez rien) / F+F: <i>you keep your unhappiness intact</i> (vous conservez intact votre malheur) / F+F+F (deux propositions): 1. <i>you keep your loser's record</i> (vous conservez votre record de perdant) 2. <i>and you your unbeaten failure</i> (et vous votre échec qui tient toujours) / M: <i>and you remain unbeaten in a way too</i> (et vous aussi n'êtes toujours pas battu d'une certaine manière) / F; M; M: KEEP YOUR JOB! / CONSERVEZ VOTRE EMPLOI!</p>
<i>Le patron est injuste.</i>	<p style="text-align: center;">1 légende</p> <p>F: <i>won't be fired for playing during work time</i> (ne serez pas renvoyé pour avoir joué pendant les heures de travail)</p>
<p style="text-align: center;">Légende d'origine (planche n° 2 en annexe) “...and you keep your job!” / “...et vous conservez votre emploi!”</p>	
<p style="text-align: center;">Récapitulatif Toutes les propositions constituent des tentatives d'humour. Une légende n'a pas été complétée.</p>	

Tableau 2: Production humoristique des étudiants

Treize propositions mettent en évidence l'ironie du début de l'énoncé du patron (“Bien joué, Hobbs”) qui, d'après les étudiants concernés, ne félicite pas Hobbs pour ses exploits de golfeur mais plutôt pour ses “talents” de perdant. Les propositions humoristiques des étudiants sont plus nombreuses que pour le premier document mais elles tendent à montrer que la représentation caricaturale de la relation patron-subordonné n'est pas vraiment amusante: en effet, la plupart de ces propositions font apparaître l'agressivité du patron et laissent deviner son attitude de supériorité mais ne comportent pas de subtilité, le lecteur pouvant tout juste sourire à l'idée qu'un patron pourrait se moquer si

⁶ Dans un cas comme celui-ci, où le contexte est révélé par la chute de la plaisanterie, il est essentiel d'indiquer la situation aux étudiants.

ouvertement de son subordonné. Toutefois, les auteurs des quinze propositions qui ont repris le vocabulaire de la première partie de la phrase (*keep, unbeaten, record*) ont cherché des éléments concernant Hobbs qui créent un effet de contraste par rapport à la situation valorisante du patron; ce procédé ajoute une touche amusante à ces légendes et montre que les étudiants font quelques pas vers la production de l'humour verbal. En cherchant ce que Hobbs pourrait bien conserver, trois étudiants ont trouvé la légende d'origine. De plus, on peut considérer que deux autres propositions ajoutent de l'humour à cette légende. L'une d'elles (*and you won't be fired for playing during work time / et vous ne serez pas renvoyé pour avoir joué pendant les heures de travail*) comporte un détail amusant supplémentaire par rapport à la légende de l'humoriste: en effet, si Hobbs avait gagné, le patron l'aurait renvoyé pour avoir fait la même chose que lui, c'est-à-dire avoir joué au golf pendant les heures de travail. L'autre proposition qui ajoute de l'humour à la légende du document (*and you remain unbeaten in a way too / et vous n'êtes toujours pas battu d'une certaine manière*) est particulièrement intéressante car l'étudiant, en jouant sur le double sens de *to beat someone* (battre quelqu'un dans une compétition et battre / frapper quelqu'un), a non seulement ajouté un jeu de mots qui n'existe pas dans la légende d'origine, mais a aussi enrichi la caricature du patron peu sympathique.

Dans ces exemples, quelques étudiants se sont inspirés d'autres dessins humoristiques de l'exercice pour trouver une légende. L'idée pour les légendes où le formateur évoque le golf, provient sans doute du dessin humoristique montrant le patron et son subordonné sur un terrain de golf. En outre, les deux étudiants qui ont mis dans la bouche de ce patron les mots "numéro 2", ainsi que les étudiantes qui ont utilisé un humour anti-féminin ("*the art of controlling your wives*" / "l'art de tenir vos épouses"), se sont inspirés très probablement d'autres documents de l'exercice. Il semble donc que ces étudiants ont imité l'*input* fourni – ici, les exemples qu'ils avaient sous les yeux – pour produire de l'*output* humoristique.

La discussion qui a suivi cette activité a permis de dégager certains éléments à prendre en compte par ceux qui souhaitent perfectionner leur production humoristique. Le cas de l'une des légendes proposées pour le premier document – qui reprend un titre de chanson – nous a semblé particulièrement important mais aucun étudiant ne l'a évoqué spontanément: "*Today we'll discuss me, myself and I. I mean the most important thing*" / "Aujourd'hui nous allons parler de moi, de moi et de moi-même. C'est-à-dire du sujet le plus important". Lorsque nous avons attiré leur attention sur cette proposition, certains – après réflexion – se sont aperçus qu'elle était trop longue et qu'elle serait plus amusante sans la seconde phrase, qui était superflue. Il s'agit là d'une tendance de l'humour tel qu'il est pratiqué par les étudiants, c'est-à-dire celle qui consiste à donner trop d'explications au cas où – peut-être – les destinataires ne comprendraient pas la plaisanterie, réaction qui semble correspondre au cas des apprenants étudiés par Bell qui accompagnent leurs

tentatives d'humour de sourires et de rires (2007a: 39). Or, les Britanniques préfèrent en général un humour qui procède par touches légères, qui laisse aux destinataires le travail de l'interprétation.

Nous avons également demandé aux étudiants d'expliquer comment ils avaient trouvé leurs légendes, ce qui a rendu explicites les processus mis en œuvre. De plus, les questions posées par différents membres de la classe ont permis de constater que quelques propositions peuvent donner lieu à plusieurs interprétations et qu'elles comportent donc différents niveaux (comme c'est le cas de la légende concernant la machine à café), ce qui est gratifiant pour les auteurs. Mais surtout, en discutant de leur production humoristique et de celle de leurs camarades, certains étudiants prennent conscience de leur humour et du fait qu'ils sont capables de l'exprimer en langue étrangère, tandis que d'autres apprennent des éléments leur permettant de faire quelques pas dans ce sens.

On constate que les étudiantes, et pas seulement les étudiants, ont proposé des légendes réussies bien que, traditionnellement, ce soient les hommes qui font de l'humour et les femmes qui rient (Nietz 1980: 219). Certes, comme dans d'autres formations universitaires de langue, le public de LEA est surtout féminin et, en effet, 29 étudiantes et 11 étudiants ont participé à l'activité présentée. Cette proportion ne correspond pas nécessairement à celle que les étudiantes rencontreront à l'avenir dans bon nombre d'entreprises, surtout si elles occupent un poste d'un niveau élevé. En outre, même si elles réussissent dans leur carrière, le succès de leurs futures tentatives en matière d'humour n'est pas assuré: au Royaume-Uni, il a été établi par la linguiste Judith Baxter que, lors de réunions, plus de 80% des plaisanteries de femmes cadres supérieurs et membres du conseil d'administration ne provoquent pas de réaction, alors que plus de 90% des plaisanteries émises par leurs homologues masculins suscitent des rires (Boffey, 2012). Il est permis toutefois de penser que les postes se trouvant au sommet de la hiérarchie vont se féminiser davantage car les entreprises prennent conscience que la diversité des équipes peut augmenter la créativité et l'innovation, et que l'équilibre entre les sexes parmi les cadres dirigeants et dans les conseils d'administration permet d'augmenter les bénéfices (Organisation internationale du Travail, 2015: 29, 31). Nous pouvons ajouter à cette prise de conscience le fait que le Parlement européen a voté en novembre 2014 la proposition de directive de la Commission européenne qui vise à corriger le déséquilibre des sexes au sein des conseils des sociétés cotées en bourse dans l'UE (Séné, 2014). L'émission et la réception de l'humour étant liées à des questions de hiérarchie et de pouvoir, il est également permis de croire que cette évolution est susceptible d'apporter une plus grande égalité des sexes devant l'humour. Il semble donc important que les étudiantes aient l'occasion de s'entraîner à l'humour en classe d'anglais.

Expression libre

Différentes activités orales permettant aux étudiants de s'exprimer librement à partir de dessins humoristiques s'avèrent très fructueuses. L'enseignant peut, par exemple, les inviter à jouer la scène représentée ou à explorer les motivations et la psychologie des personnages; plus le comportement de ces derniers est saugrenu – surtout s'il est esquissé dans l'image – plus les idées sont riches et amusantes. Les rires qui en résultent (très valorisants pour les étudiants qui les provoquent) créent une ambiance détendue propice aux échanges et à l'émergence de la créativité. C'est ici que l'on constate la mise en œuvre de la pensée divergente car les étudiants proposent différentes possibilités, parfois très rapidement, ce qui rappelle une séance de *brainstorming* tel qu'il est pratiqué en entreprise. Comme nous l'avons indiqué plus haut, la pensée divergente et la créativité sont très appréciées des entreprises britanniques, entre autres, car elles cherchent des collaborateurs capables de penser autrement et de proposer des solutions créatives aux problèmes auxquels elles sont confrontées.

Il est également important de souligner qu'il arrive aux étudiants d'évoquer des situations absurdes tout en gardant une mine grave, démarche qui fait penser à l'humour pince-sans-rire dans lequel excellent les Britanniques et qui – nous l'avons déjà vu – ne caractérise pas les échanges entre locuteurs natifs et non natifs tels qu'ils sont analysés par Bell (2007a: 36, 39), où les uns et les autres ont tendance à signaler leur humour en souriant et en riant de manière exagérée. Nous pouvons donc considérer que les étudiants concernés s'entraînent, en quelque sorte, à pratiquer un humour plus fin qu'apprécieront davantage leurs interlocuteurs autochtones.

Il arrive également aux étudiants de créer des situations amusantes et de faire de l'humour dans leur travail écrit et ce, même dans le cadre de leurs examens, point plutôt étonnant si l'on considère que les étudiants en train de passer une épreuve ne sont pas d'humeur à rire. Notre examen de deuxième année du mois de mai, destiné aux étudiants dont le travail a été analysé plus haut, comportait un dessin humoristique dans lequel un patron disait à son subordonné: "*Of course it's not your fault, Harris, I'm just blaming you!*" / "Bien sûr que ce n'est pas de votre faute, Harris, je dis juste que c'est vous le responsable!" (Planche n° 3 en annexe). Il a été demandé aux candidats:

- d'imaginer qu'ils avaient assisté à la scène, les deux protagonistes étant l'un, leur patron et l'autre, un de leurs collègues;
- d'écrire un courriel à un camarade pour lui raconter l'incident et pour commenter le style de management de leur patron, en donnant éventuellement d'autres exemples – positifs ou négatifs – de ses actes.

Les 53 candidats ayant composé ont dû faire preuve de créativité pour trouver une situation qui explique le comportement du patron. La plupart ont dépeint un patron digne des dessins humoristiques (paresseux, incapable, méprisant, méchant, etc.), certains étudiants ayant donné à leur caricature des

détails originaux, par exemple: un patron passe la journée au téléphone avec son épouse ou sa maîtresse alors qu'un autre n'arrête pas de faire de mauvaises blagues sur les ventes de l'entreprise. Le patron décrit par une candidate est en colère car Harris lui a coupé la parole pour voler au secours d'un collègue qui aurait pu perdre son bras dans une machine, un autre patron est fâché car Harris a amené son chien au bureau, etc. Dans les entreprises décrites par deux candidates, le travail est perturbé par des intrigues amoureuses. Cinq candidats ont inventé des scénarios carrément loufoques.

Deux étudiants ont cherché des solutions qui ne correspondent pas à l'interprétation évidente (le patron est injuste): l'un explique que son patron et Harris se sont mis d'accord pour jouer la scène, Harris ayant accepté d'avance le rôle de bouc émissaire; l'autre indique que le patron met Harris à l'épreuve car il veut voir s'il mérite une promotion. En outre, ces deux candidats ont proposé plusieurs possibilités, chacun faisant preuve ainsi de pensée divergente.

Le travail de trois candidates est particulièrement significatif car il tend à indiquer que les dessins humoristiques peuvent participer à l'assimilation de connaissances, ces étudiantes s'étant servies de documents vus au cours de l'année pour créer des scénarios et pour donner des exemples.

Ce sujet a permis à certains étudiants de dévoiler des compétences particulières. Plusieurs candidats ont effectué un travail qui allie un contenu tout à fait sérieux (où ils montrent leurs connaissances, lexicales et autres) à la fantaisie (où ils utilisent leur imagination et leur créativité), rédigeant ainsi un courriel qui mélange les genres de manière habile. Quelques candidats ont intégré à leur travail des touches d'humour au niveau de la langue, par exemple en utilisant des litotes ou des tournures qui surprennent et qui font sourire. Une candidate a fait preuve d'une imagination débordante et d'un don certain pour la création littéraire. Après avoir entremêlé deux histoires originales, riches en rebondissements ("*That mysterious man who was always stealing things... He's reappeared!*" / "L'homme mystérieux qui n'arrêtait pas de voler... Il est revenu!"), elle a joué un tour au correcteur en terminant son récit: "*I will tell you the end of the story when I have more information!*" ("Je vous raconterai la fin de l'histoire lorsque j'aurai plus d'informations!"). Nous attendons toujours le dénouement.

Les avantages que présente pour le correcteur un sujet d'examen de ce type sont évidents. Mais les candidats sont-ils "gagnants" s'ils prennent le risque de sortir des chemins battus? En fait, convient-il de tenir compte de la créativité, de l'imagination, de l'humour, etc., dans la notation de l'épreuve? Il est vrai que, si ces éléments font partie des objectifs du cours et que les étudiants le savent, il peut paraître logique de les inclure dans le barème. Mais il est vrai aussi que ces aptitudes ne viennent pas naturellement à tous les étudiants et que ceux qui se trouvent dans ce cas seraient défavorisés. Pour cette raison, il nous semble plus logique d'en tenir compte soit en prévoyant des points pour l'impression globale que donne le travail (à laquelle participeraient ces éléments), soit en attribuant

des points de bonus si on constate que le candidat a fait preuve de prouesses – ou a fait des efforts – dans ce domaine.

Conclusion

D'autres auteurs se sont penchés sur l'apprentissage de l'humour par les étudiants de langue. Par exemple, Schmitz (2002: 52-53) estime que l'humour en classe prépare les étudiants à comprendre et à réagir à l'humour dans des interactions authentiques; Medgyes (2002: 5) considère qu'il est tout à fait possible d'apprendre à ses étudiants la langue de l'humour mais qu'il est impossible d'enseigner l'humour en tant que tel. En effet, il ne s'agit pas de faire adopter par nos étudiants des comportements qui ne leur correspondent pas mais plutôt de leur fournir l'occasion de s'entraîner à exprimer en anglais l'aspect de leur personnalité et de leur identité qu'est l'humour et, éventuellement, d'encourager ceux chez qui l'humour est moins développé à s'y ouvrir. C'est afin de respecter ces différences individuelles que nous avons tendance à laisser ouverte la possibilité de faire ou non de l'humour, ne souhaitant pas faire pression en donnant une consigne qui équivaut à "soyez amusants". Mais un incident au début de l'année universitaire a révélé les limites de cette stratégie. Nos deux groupes d'étudiants, lorsqu'ils ont travaillé sur différents dessins humoristiques pour la première fois dans le cadre de nos cours, ont reçu l'instruction d'en choisir un et de jouer la scène avec un camarade. Dans le premier groupe, les rires ont été immédiats, indiquant que de nombreux étudiants avaient opté pour un jeu de rôle humoristique, une étudiante allant jusqu'à ajuster ses vêtements et ses cheveux afin de ressembler davantage à la candidate d'apparence sexy qui passe un entretien d'embauche dans le document sélectionné. Or, une étudiante du second groupe, après quelques minutes où régnait un quasi-silence, a demandé si, vu la nature des différentes situations représentées, les étudiants avaient le droit de jouer une scène amusante et peu réaliste. Ce cas reflète une différence culturelle, les enseignants anglo-saxons tendant à penser qu'une ambiance détendue où on rit et sourit suffit à faire comprendre aux étudiants qu'ils sont "autorisés" à faire des plaisanteries. En fait, on ne peut rien prendre pour acquis, surtout lorsqu'il s'agit d'un élément aussi complexe que l'humour.

Il est vrai que ceux qui ont envie de plaisanter y parviennent, même en langue étrangère et dans des situations professionnelles. Evans Davies (2003: 1364) souligne que, si les circonstances s'y prêtent, les débutants arrivent à initier et à participer à des échanges humoristiques entre eux et avec des autochtones. D'autre part, il a été démontré que lors d'une négociation entre acheteurs suédois et vendeurs britanniques, les Suédois – malgré leur niveau d'anglais plutôt moyen mais aidés, peut-être, par leur position de supériorité dans la négociation – ont dominé les discussions et ont beaucoup plaisanté, provoquant de nombreux rires partagés par tous (Adelswärd & Öberg, 1998: 425). Cependant, nous pensons qu'au niveau universitaire les étudiants d'anglais se doivent de développer des formes d'humour plus fines que celui qui, dans les

échanges entre autochtones et non-autochtones, s'appuie souvent sur le gestuel et les mimiques. Il convient donc de travailler, entre autres, l'humour pince-sans-rire si, par exemple, ainsi que les jeux de mots qui – en anglais notamment – sont très fréquents non seulement dans les textes humoristiques proprement dits, mais aussi dans la publicité, dans les reportages, dans les articles de presse et dans les échanges courants.

Aussi, si l'enseignant pense que l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à l'étude de la grammaire et du vocabulaire et qu'il constitue en fait un processus de socialisation (Evans Davies, 2003: 1368), il est clair que lui-même doit fournir aux apprenants des outils leur permettant de s'aventurer sur le terrain – certes périlleux – de l'humour.

Références bibliographiques

- ADELSWÄRD, VIVEKA & BRITT-MARIE ÖBERG. 1998. The function of laughter and joking in negotiation activities. *Humor* 11: 4, 411-429.
- BAXTER, JUDITH. 2011. Survival or success? A critical exploration of “double-voiced discourse” by women business leaders in the UK. *Discourse and Communication* 5: 3, 231-245.
- BELL, NANCY D. 2007a. How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural interaction. *Humor* 20: 1, 27-48.
- BELL, NANCY D. 2007b. Humor comprehension: Lessons learned from cross-cultural communication. *Humor* 20: 4, 367-387.
- BELL, NANCY D. 2009. Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research* 13: 3, 241-258.
- BOFFEY, DANIEL. 2012. Why women's jokes fall flat in the boardroom. *The Guardian*, 20/05/2012. <<http://www.theguardian.com/money/2012/may/20/boardroom-humour-women>>.
- BORST, GRÉGOIRE, AMANDINE DUBOIS & TODD I. LUBART. 2006. Structures et mécanismes cérébraux sous-tendant la créativité: une revue de la littérature. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* 87, 96-113. <http://jf-doucet.com/IMG/pdf/Substratbiologique_Creativite_-3.pdf>.
- CAHILL, SHARON & RACHEL DENSHAM. 2014. Women, humour and power ...in the workplace. A review of the current literature for funny women. University of East London. <<http://www.uel.ac.uk/wwwmedia/uelwebsite/contentassets/documents/staff/Women-Humour-and-Power-in-the-workplace-updated.pdf>>.
- DEITER, RONALD E. 2000. The use of humor as a teaching tool in the college classroom. *NACTA Journal* 44: 2, 20-28.

- EVANS DAVIES, CATHERINE. 2003. How English learners joke with native speakers: an interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. *Journal of Pragmatics* 35: 9, 1361-1385.
- FOX, KATE. 2004. *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*. London: Hodder & Stoughton.
- HARDER, PETER. 1980. Discourse as self-expression: On the reduced personality of the second language learner. *Applied Linguistics* 1: 3, 262-270.
- LOWDEN, KEVIN, STUART HALL, DELY ELLIOT & JON LEWIN. 2011. *Employers' Perceptions of the Employability Skills of New Graduates*. London: Edge Foundation.
- MEDGYES, PÉTER. 2002. *Laughing Matters. Humour in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATIONAL CAREERS SERVICE. What are the “soft skills” employers want? <<https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/aboutus/newsarticles/Pages/Spotlight-SoftSkills.aspx>>.
- NEITZ, MARY JO. 1980. Humor, hierarchy, and the changing status of women. *Psychiatry* 43, 211-223.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. 2015. Femmes d'affaires et femmes cadres: une montée en puissance. Version abrégée du Rapport mondial. Genève: OIT. <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_335673.pdf>.
- POWELL, JOHN P. & LEE W. ANDRESEN. 1985. Humor and teaching in higher education. *Studies in Higher Education* 10: 1, 79-90.
- SCHMITZ, JOHN ROBERT. 2002. Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor* 15: 1, 89-113.
- SÉNÉ, TANGUY. 2014. Quotas féminins: briser le plafond de verre en pratique. *Nouvelle Europe* [en ligne], mardi 10 juin 2014. <<http://www.nouvelle-europe.eu/node/1835>>.
- TEE ANDERSON, PAULINE. 1999. *L'intégration de dessins humoristiques dans la didactique de l'anglais des affaires et du commerce. Le cas d'un enseignement en Langues Étrangères Appliquées*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier III.
- TEE ANDERSON, PAULINE. 2013. Les apprenants d'anglais face à l'humour: le cas des étudiants des Langues Étrangères Appliquées. *Études et Recherches Philologiques – Série Langues Etrangères Appliquées* 12, 175-182.
- TRACHTENBERG, SUSAN. 1979. Joke-telling as a tool in ESL. *TESOL Quarterly* 13: 1, 89-99.
- TSUI, AMY. 1995. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin English.

ZIV, AVNER. 1979. *L'humour en éducation. Approche psychologique*. Paris: Les Éditions ESF.

ZIV, AVNER. 1983. The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology* 8, 68-75.

Annexe

Cartoons © D.C. Thomson & Co. Ltd. Used By Kind Permission.

Les dessins humoristiques sont reproduits avec la permission de D.C. Thomson & Co., Ltd.

Planche n° 1



"Today we'll discuss the art of looking busy!"

"Aujourd'hui nous allons parler de l'art d'avoir l'air occupé!"
The Weekly News

Planche n° 2



"Well played, Hobbs. I keep my unbeaten record and you keep your job!"

"Bien joué, Hobbs. Je conserve mon record et vous conservez votre emploi!"
The Weekly News

Planche n° 3



"Of course it's not your fault, Harris, I'm just blaming you!"

"Bien sûr que ce n'est pas de votre faute, Harris, je dis juste que c'est vous le responsable!"
The Weekly News