

Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande

Cécile Petitjean, Béatrice Priego-Valverde

DANS **LANGAGE ET SOCIÉTÉ** 2013/2 (N° 144), PAGES 41 À 63

ÉDITIONS **ÉDITIONS DE LA MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME**

ISSN 0181-4095

ISBN 9782735116034

DOI 10.3917/ls.144.0041

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-2-page-41.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande¹

Cécile Petitjean

Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel
cecile.petitjean@unine.ch

Béatrice Priego-Valverde

Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence
bea.priego-valverde@lpl-aix.fr

Depuis de nombreuses années, un certain nombre de disciplines des sciences sociales s'intéressent à la notion de compétence d'interaction (désormais CI). La centralité de cette notion dans le champ scientifique vient de sa centralité dans la manière dont les acteurs sociaux *sont et font ensemble*. La notion de CI, qui découle de celle de compétence de communication (Hymes, 1972), renvoie à l'ensemble des savoirs et des savoir-faire dont disposent les acteurs sociaux pour définir collectivement les ressources² qui vont leur permettre de s'engager dans des pratiques sociales (Young & Miller, 2004)³. La CI est celle par laquelle les acteurs parviennent à s'inscrire dans une interaction, à agir pour et avec l'autre afin de mener à bien des activités et d'en satisfaire les finalités.

-
1. Cette recherche a été en partie financée par le Fonds National Suisse dans le cadre du projet *Interactional Competences in Institutional Practices: Young People between School and the Workplace* (IC-You) (n° CRSII1_136291/1). Nous souhaitons par ailleurs remercier E. Pochon-Berger et le Prof. A. Bangerter pour leurs commentaires, ainsi que les relecteurs anonymes qui ont expertisé notre article.
 2. Ces ressources peuvent être de natures linguistique, prosodique, séquentielles et/ou gestuelles.
 3. On peut citer, entre autres, la gestion de l'enchaînement des tours de parole, celle des désaccords ou encore des thèmes de l'interaction.

Les différentes dimensions de cette CI peuvent être considérées comme autant de processus dynamiques par lesquels les acteurs construisent le social et implémentent dans le même temps les contraintes en découplant : les dimensions de la CI sont par essence hétérogènes en cela qu'elles se construisent de manière située, moment par moment dans l'interaction (Pekarek Doehler, 2005). Toutefois, si la description de ces dimensions de la CI est une porte d'entrée indispensable pour mieux comprendre les logiques interactionnelles et sociales, il importe, si l'on veut disposer d'un point de vue le plus complet possible sur la question, de prendre en compte une autre logique, tout aussi fondamentale, de l'outillage social, à savoir celle des représentations sociales (désormais RS) de cette même compétence. Sachant que les RS, en tant que connaissances socialement construites et partagées permettant d'élaborer et de gérer la réalité sociale, relie un objet, un sujet et le groupe dans lequel celui-ci est inséré (Moscovici, 1961), elles présentent toujours en filigrane la manière dont le sujet choisit de s'adapter à l'Autre pour agir avec lui. Quelles sont les facettes de la CI qui vont être valorisées ou au contraire dépréciées dans la manière d'établir et de pérenniser l'interaction sociale ? Ces RS vont jouer un rôle capital dans l'accès au champ de ressources que l'acteur pense avoir pour interagir avec l'autre : la RS de ce qu'est la *bonne* compétence est en lien avec celle de la compétence que l'on pense ou non avoir.

Si l'on s'intéresse aux logiques sociales et culturelles à l'œuvre dans ces processus d'évaluation, on ne peut pas ne pas prendre en compte l'instance institutionnelle qui est amenée à jouer un rôle non négligeable dans la mise en circulation de valeurs et de normes standardisées : l'École. En observant les processus actualisés dans le quotidien de la classe, qui construisent et dans le même temps satisfont les contraintes institutionnelles (Garfinkel, 1967, Heritage, 1984), on peut voir comment certaines dimensions de la CI sont ou non légitimées dans et par le contexte scolaire (Bourdieu, 1984, Pekarek Doehler, 2009).

Nous souhaitons nous intéresser à une dimension spécifique de la CI : la compétence humoristique. Celle-ci apparaît comme centrale en cela qu'elle a été décrite comme hautement productive dans les pratiques des jeunes locuteurs, notamment ceux qui sont caractérisés comme appartenant à des groupes socialement ségrégués (Bensalah & Joseph, 2004). De plus, si cette compétence ne figure pas dans les programmes scolaires, l'observation d'interactions didactiques montre qu'elle participe pleinement à leur régulation et que de ce fait elle est susceptible de faire l'objet d'un processus de légitimation institutionnelle. L'objectif est donc de

décrire les procédés humoristiques qui sont mis en œuvre dans la classe de français : comment et pourquoi cette ressource est-elle co-construite par les élèves et l'enseignant ? En second lieu, il s'agit d'observer les RS qui sont associées à cette dimension de la CI et la manière dont elles participent à son évaluation dans la classe.

1. Représentation sociale et compétence humoristique en interaction

Notre étude repose sur deux notions clefs : la notion de RS et celle de compétence humoristique, la seconde se référant à l'objet social sur lesquelles portent les RS qui nous intéressent ici.

1.1. Vers une conceptualisation de la notion de représentation-en-action

Les points de vue rattachés à la notion de RS témoignent d'une grande diversité (Jodelet, 1984), et ce d'autant plus que cette notion, si elle a été initialement théorisée dans le champ de la sociologie (Durkheim 1895, 1898) et de la psychologie sociale (Moscovici, 1961), a également été thématifiée dans les recherches menées en sociolinguistique (Labov, 1976⁴). Se dégage toutefois un certain consensus concernant ses principaux traits définitoires. Il s'agit de formes de connaissances socialement élaborées et partagées (Jodelet, 1989) disposant d'une visée pratique : outre la construction et l'intégration de la réalité sociale, elles orientent les conduites et rendent possible la communication (Moscovici, 1976). Elles naissent et évoluent dans les rapports symboliques inter et intra-groupes (Palmonari & Doise, 1986) et rendent compte de la manière dont un individu se positionne dans son groupe d'appartenance.

Le domaine de la sociolinguistique, qui s'est emparé de la notion de RS dès les années soixante (Lambert & al, 1960, Gueunier, 1978) s'intéresse en premier lieu aux RS des langues et dispose de cadres d'analyse prenant les pratiques langagières *contextualisées* comme données premières pour les analyses. Les travaux vont simultanément reposer sur l'étude des contenus des RS et leur émergence dans le discours. Ce double point de vue va entraîner une prégnance des questions relatives aux liens entre discours et RS (Petitjean, 2011). Une perspective *objectivante* (Muller & De Pietro, 2005) voudrait que les discours des acteurs ne contiennent que des traces de RS qui seraient des ressources sociocognitives existant *en dehors* de l'interaction, indépendamment de leur déploiement dans le discours des acteurs (Matthey, 2000,

4. Les travaux de Labov sont considérés comme précurseurs en raison de la théorisation qu'il propose de la notion d'insécurité linguistique.

Moore, 2005). Les RS sont pensées comme étant le reflet d'une organisation cognitive qui serait susceptible de laisser des *marques* dans le discours des acteurs. Ce point de vue ne va pas sans poser certains problèmes, au premier rang desquels la question du sujet : si les RS sont définies comme des entités cognitives, on peut se demander de quel sujet il est question, sachant que, d'après la définition consensuelle que l'on en donne, les RS sont sociales parce que se construisant dans les échanges entre deux ou plusieurs individus. L'idée de socialité des RS s'en trouve limitée, se réduisant à des ajustements entre représentations individuelles. Enfin, le discours en interaction en est restreint à des manifestations langagières constituant un miroir de ce qu'il y a dans la tête des locuteurs, cette conception mentaliste ayant été vivement critiquée par Wittgenstein (1967) puis par Harris qui condamnera ce qu'il baptisera la *Telementation Theory* (1981).

À l'opposé de ce point de vue se place la perspective « socioconstructionniste⁵ », selon laquelle le discours, loin de n'être que le support de traces laissées par des entités cognitives, est le lieu de construction et de remodelage des RS (Mondada, 1998; Potter & Edwards 1999). La principale critique opposée à cette approche réside dans le problème de l'historicité des RS, en ce sens qu'elle sous-entendrait que tout se re(co)-construit à chaque interaction et mettrait donc à mal la stabilité des RS (McKinlay & Potter, 1987; Voelklein & Howarth, 2005). À notre sens, cette critique ne prend que peu en compte l'essence même de l'interaction, laissant entendre que celle-ci génère forcément hétérogénéité et instabilité. Or, dire que les RS et les pratiques sont situées dans l'interaction ne signifie pas qu'elles sont nouvelles à chacune d'elles, mais qu'elles n'ont de sens que dans une rencontre réelle et située entre des acteurs. L'incarnation des RS dans l'interaction n'est pas incompatible avec une forme de cristallisation de leur contenu mais celle-ci n'existe et n'est observable que dans l'interaction au cours de laquelle sont déployés ces contenus présentés par les acteurs comme cristallisés. Leur stabilité découle précisément du travail interactionnel ininterrompu des acteurs (Mondada, 2003).

-
5. Cette appellation n'a pas pour finalité de rattacher l'approche ainsi nommée à un modèle théorique en particulier mais doit être considérée comme une étiquette qui permet (1) de marquer l'opposition avec la précédente approche d'obédience cognitiviste, (2) de mettre en lumière une certaine conception des liens entre discours et RS, à savoir que les discours en interaction sont le lieu de *construction* des RS. Cette appellation entraîne une certaine ambiguïté épistémologique et nécessiterait une réflexion plus approfondie sur les différentes ramifications propres aux approches socioconstructionnistes, mais la complexité de ce débat dépasse largement les limites de cet article.

Nous défendons ici une approche interactionnelle des RS et un cadre théorique au sein duquel celles-ci sont posées comme des ressources socio-cognitives qui se construisent dans et par les pratiques interactionnelles. Il s'agit donc de se distancer d'une position déterministe quant aux liens entre pratique et RS (Moliner, 1992, Flament, 1994) et de privilégier l'idée d'un rapport dynamique entre ces deux entités. Les pratiques, loin d'être des résultats ou des déterminants des RS, apparaissent comme des lieux d'émergence de ces dernières (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, Petitjean, 2011). Nous promovons une approche praxéologique des RS, celles-ci pouvant se définir comme des connaissances socialement partagées incarnées dans et par les pratiques des acteurs et négociées en interaction au travers de processus amenant à la construction située d'une réalité sociale. Une reconfiguration définitoire orientée vers l'analyse des *représentations-en-action*.

La notion de RS permet d'éclairer la manière dont certaines dimensions de la CI (ici, l'humour) se trouvent valorisées dans le contexte de la classe. Les différentes ressources interactionnelles par lesquelles les acteurs s'engagent dans des pratiques ne sont pas traitées de la même façon sur le plan des valeurs sociales qui leur sont associées : les positionnements interactionnels ne sont pas des réponses à des « pratiques stimuli » mais rentrent dans le champ des pratiques interactionnellement, socialement et institutionnellement *acceptées ou non* (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, 7). La description des pratiques permet de rendre compte des CI mises en œuvre dans une activité, mais non d'explicitier la (dé)valorisation de certaines d'entre elles. Ne pas tenir compte des connaissances sur la « bonne » manière de déployer telle ou telle pratique reviendrait à considérer que la mise en œuvre de ces dernières est déterminée par (et seulement par) d'autres pratiques. Sans expliquer pourquoi la pratique « déterminante » est considérée comme plus pertinente dans un contexte donné. La seule description des pratiques permet donc de montrer que les acteurs s'orientent vers la mise en œuvre d'une dimension de la CI mais ne peut à elle seule rendre compte des composants grâce auxquels ils privilégient cette CI. Or, la notion de RS semble idéale pour traiter de ces composants. Si cette notion est depuis plusieurs décennies au centre d'une polémique amenant parfois à son abandon (Potter & Linton, 1985), ces débats témoignent de sa richesse théorique (McKinlay & Potter, 1987, Potter & Edwards, 1999). De par les interfaces que cette notion peut construire entre le social, le sujet, le discours et la réalité sociale, elle est la plus à même d'explicitier le liage entre les pratiques en interaction, les CI, leur légitimation et le rôle du contexte institutionnel,

et ce d'autant plus en partant de la reconfiguration théorique que nous en proposons. Nous ne considérons pas les RS comme des structures mentales permettant aux acteurs de disposer d'une vision consensuelle de ce qu'ils vivent (Moscovici, 1984)⁶ mais comme des processus (et non des objets) qui se déploient moment par moment dans l'interaction et qui permettent aux participants de s'entendre sur la pertinence qu'ils vont accorder collectivement à certaines manières de dire et de faire. Ainsi, le recours à la notion de RS-en-action est pertinent pour faire le pont entre la diversité des pratiques interactionnelles, les CI qui permettent aux acteurs de s'y impliquer et les connaissances par lesquelles ils vont interactionnellement décider que telle ressource est plus à même de rendre visible et reconnaissable ce qu'ils pensent être la façon la plus légitime de s'impliquer dans une activité dans un contexte donné. Ce que nous allons précisément tenter d'illustrer avec la compétence humoristique.

1.2. *L'humour, une dimension de la compétence d'interaction ?*

Une fois posée la perspective théorique relative à notre conception de la RS, il s'agit maintenant de se pencher sur l'objet social qui nous intéresse ici, à savoir l'humour en interaction⁷.

Depuis une vingtaine d'années, et à la suite d'une querelle qualifiée de *stérile* (Lefort, 1990) sur une (im)possible définition de l'humour, les linguistes interactionnistes semblent avoir trouvé un consensus en utilisant le mot *humour* comme terme générique pouvant recouvrir différentes formes d'humour (Norricks, 1993 ; Kotthoff, 2007). Cependant, ce terme renvoie, dans la tradition des études littéraires sur l'humour, à un phénomène toujours bienveillant qui entraîne donc un *rire avec* plutôt qu'un *rire de* (Evrard, 1996). Plus récemment commencent à apparaître des études montrant la composante agressive de l'humour : ce que nous appelons aujourd'hui *humour conversationnel* (Priego-Valverde, 2003 ; Kotthoff, 2006) est précisément un mélange de bienveillance et d'agressivité⁸. Bienveillance parce qu'il est tout simplement impossible de penser qu'il n'en existe aucune trace lors d'une interaction et agressivité parce que, comme nous allons le voir dans le corpus, les faces en présence sont souvent malmenées. Ainsi, l'humour conversationnel se caractérise avant

6. Pour une discussion à ce sujet, cf. Voelklein & Howarth (2005).

7. Nous sommes toutefois conscientes de l'inséparabilité, sur le plan théorique, entre ces deux dimensions, la représentation de l'objet étant constitutive de ce qu'il est dans la réalité sociale des acteurs (Flament & Rouquette, 2003).

8. Nous préférons parler dans le cadre de cet article d'*humour en interaction*, ce qui permet d'élargir le champ de l'humour conversationnel, en renvoyant à l'humour dans le cadre d'interactions aussi bien non institutionnelles qu'institutionnelles.

tout par sa fulgurance. Il s'agit souvent de rebondir immédiatement sur ce que vient de dire l'un des participants de l'interaction à des fins diverses (s'en amuser, dénoncer, en montrer l'incohérence...) mais selon un même procédé: le détourner de son sens premier afin de lui donner une autre connotation, un autre sens moins sérieux, moins logique, moins attendu, bref, humoristique.

Nous défendons ici l'idée que l'humour peut être défini comme une dimension parmi d'autres de la CI. Parmi les différents procédés que les acteurs exploitent méthodiquement pour co-gérer leurs activités en interaction (Mondada & Pekarek Doehler, 2000), l'humour en représenterait l'une des différentes facettes. Il est en effet impossible de définir l'humour sur la base de critères établis de manière externe en surplomb de l'interaction et il nous semble préférable, dans la perspective praxéologique que nous privilégions, de prendre en compte en tout premier lieu la manière dont les acteurs eux-mêmes reconnaissent et posent comme pertinent dans l'interaction le fait de faire de l'humour (cf. la notion de *pertinentisation*, Mondada, 2003).

Ex.1 (DS1)

- 01 Noé: =vous arrivez à nous contrôler monsieur eux- lui
 il arrive pas?
 02 (.) c'est ça le problème=
 03 Car: =vous êtes le roi? vous êtes-
 04 ((rires: 3.2))
 05 Noé: **on sait quand on- on sait quand on doit être**
 sérieux et on sait
 06 **quand on doit rire euh: =**
 07 ?: =avec lui [ben euh: on sait pas]

L'une des élèves thématise le fait qu'il est important de savoir à quels moments il est possible de plaisanter et à quels autres cela n'est pas pertinent (05/06). Elle soulève ainsi l'idée que l'humour est une compétence à part entière, qui regroupe un certain nombre de savoir-faire permettant de gérer *on line* les fonctions et les enjeux des différentes activités y relatives.

On considère souvent que l'humour dispose de différentes fonctions dans l'interaction, telles que générer une forme de connivence entre les participants, créer de la complicité, et, in fine, maintenir le lien entre les interactants (cf. supra). Mais on cite rarement le rôle de l'humour comme ressource potentielle participant à la gestion d'autres dimensions de la CI telles que, par exemple, la gestion du *turn taking* (Sacks et al, 1974). En effet, d'après nos données, il semblerait que la modalité humoristique engendre une centration de l'attention interactionnelle

des autres participants sur le tour au cours duquel a été proposé l'énoncé humoristique, au travers de demandes de confirmation et de répétitions verbatim de l'énoncé en question.

Ex. 2 (DS1)

- 01 Car: **y a un cont^oact vous voyez c'est^o**
 02 ((rires: 1.6))
 03 ? : **[+un contact ((riant))+]**
 04 ? : **[+un contact ((riant))+]**
 05 Car: non mais c'est pas drôle mais c'est drôle en même temps
 mais
 06 ((rires: 3.2))
 07 P: ouais peut-être que carine dit des choses importantes hein?
 08 ? : [mais peut-être] peut-être
 09 Car: [mais bien sûr]
 10 ((rires: 1.8))
 11 P: la preuve vous riez

Cette séquence fait suite à un échange relatif aux critères participant à la qualité de la relation entre enseignant et élèves. Carine privilégie ici un humour fondé sur un jeu de mot, la segmentation du mot *contact* (01), censé renvoyer au thème du débat, donnant lieu au final à l'esquisse d'une insulte (*con*). Les répétitions verbatim (03/04), ainsi que les rires les accompagnant, témoignent de la forte ratification de la part des autres élèves mais aussi et surtout du focus qui est mis sur la place, au niveau séquentiel, de l'intervention humoristique, qui se déploie et gagne en visibilité dans les tours qu'elle conditionne. On notera par ailleurs que les commentaires méta interactifs de l'enseignant (07, 11) tendent à confirmer la fonction de l'humour comme ressource conversationnelle permettant de donner à voir l'attractivité de son tour: le plaisir qui ressort de l'humour tient précisément au fait que sous des dehors de frivolité il permet de démultiplier et d'enrichir les thèmes que l'on se propose de mettre en circulation, en laissant dans le flou lequel parmi ces thèmes est à prendre en compte et en optimisant ce faisant la créativité interactionnelle. L'humour apparaît comme une dimension de la CI fonctionnant comme un *aimant conversationnel* en focalisant l'attention des participants sur le tour et en accordant au contenu de ce dernier une prégnance qu'une autre modalisation ne lui aurait peut-être pas permis d'acquérir.

2. Présentation du protocole méthodologique

Promouvoir une conception des *représentations-en-action* requiert la mise en place d'un protocole méthodologique adapté (Petitjean, 2011). Nous privilégions un cadre méthodologique inspiré de l'analyse conversation-

nelle d'orientation éthnométhodologique (Sacks et *al.*, 1974). Il s'agit de s'intéresser à la séquentialité et à la temporalité des activités conversationnelles élaborées par les acteurs de manière située et dynamique dans une interaction donnée. Comme annoncé en amont, nous cherchons à éclairer la manière dont les acteurs de la classe construisent et négocient dans leurs pratiques des connaissances sociales les amenant à légitimer certaines dimensions de la compétence humoristique. Le focus est mis sur la confrontation entre les pratiques des élèves et celles de l'enseignant. Quelles sont les dimensions de la CI implémentées par les élèves/par l'enseignant ? Quel est le sens qui est donné à ces choix par l'autre partie ? Les manières dont les acteurs vont réagir aux configurations interactionnelles mises en œuvre par les autres participants peuvent nous permettre d'accéder aux connaissances sociales par lesquelles les acteurs privilégient une certaine configuration parmi les possibles.

Les analyses que nous allons présenter ci-après ont été réalisées à partir d'un corpus regroupant des enregistrements audio et vidéo d'interactions didactiques en Suisse romande dans le Secondaire 1⁹, dans des classes de français langue première¹⁰. Les leçons analysées sont organisées autour de débats proposés par l'enseignant à partir d'un texte relatif à de graves problèmes de discipline rencontrés par un lycée berlinois. Cette thématique est l'occasion pour l'enseignant d'orienter le débat vers des thèmes tels que le vécu de la classe, le comportement des élèves, la qualité des liens entre enseignants et élèves. Les extraits que nous allons citer dans le cadre de cet article sont issus d'un premier débat qui s'est tenu avec une partie de la classe (uniquement les élèves filles) – étiqueté DS1 – et un second débat qui regroupe l'ensemble des élèves, filles et garçons – étiqueté DS2¹¹.

Précisons enfin que le repérage des séquences humoristiques s'est fait sur la base de la prise en compte de différents indices de nature multimodale dont la mimogestualité et la prosodie¹². Toutefois, cette reconnaissance est en partie intuitive, dans le sens où l'humour en interaction, de par sa nature même, échappe à toute forme d'identification sur la base de critères objectifs. Contrairement à l'humour *littéraire*, les seuls indices

9. Le Secondaire 1 correspond approximativement au collège en France. Les élèves ayant participé à ces enregistrements sont en 8^e année et âgés de 13 et 14 ans.

10. Corpus CODI, recueilli et transcrit par V. Fasel Lauzon et E. Pochon-Berger, dans le cadre d'un projet de recherche s'inscrivant dans le PNR56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* et financé par le Fonds National Suisse.

11. L'ensemble des données analysées correspond à 1 heure et 30 minutes d'enregistrement.

12. L'analyse des données s'est faite à partir des vidéos des enregistrements, nous permettant d'accéder à des indices qui ne sont pas accessibles au lecteur dans le cadre d'un article.

verbaux ne suffisent pas à rendre compte de la dimension humoristique d'une intervention : un énoncé en apparence *banal* sur un plan *littéral* pourra être reconnu comme humoristique selon la manière dont il sera incarné, aux niveaux para et non verbal, dans une interaction. Par ailleurs, la pertinence de nos analyses est en grande partie assurée par le fait que nous intégrons à celles-ci non seulement les tours initiant l'humour mais également ceux y répondant, et ce sans se limiter aux rires des participants, qui ne suffisent pas toujours à prouver qu'il y a humour (Norrick, 2002; Gasquet-Cyrus, 2004) : le fait que les autres participants réagissent à et intègrent dans leur tour la modalité humoristique du tour précédent montre que l'humour a été reconnu et pris en compte.

3. Analyses des données

Nous nous sommes intéressées aux séquences humoristiques initiées par les élèves. En effet, nous avons noté que ce sont majoritairement les élèves qui actualisent cette compétence dans l'interaction en classe. Nous avons ensuite observé les réactions de l'enseignant face aux configurations humoristiques proposées par les élèves, en identifiant deux types de positionnement : la ratification par l'enseignant, i.e. une validation de l'énoncé humoristique (rire) et une continuation de la modalité humoristique ; la non ratification par l'enseignant de l'énoncé humoristique, i.e. une non prise en compte de la modalité humoristique reposant sur un retour de sa part à une modalité sérieuse.

3.1. Ratification par l'enseignant du tour humoristique

L'enseignant ne ratifie les tours humoristiques que dans deux cas spécifiques : lorsque l'humour porte sur le comportement des élèves en classe ; lorsqu'il porte sur son propre comportement.

3.1.1. Des tours humoristiques centrés sur le comportement des élèves

On observe une ratification de la part de l'enseignant lorsque le contenu des tours humoristiques tend à thématiser le comportement des élèves et des acteurs de la classe en général, comme en atteste l'exemple suivant.

Ex. 3 (DS1)

- 01 P: vous pensez que vous pourriez devenir des élèves comme ça
vous
- [...]
- 02 Noé: non non moi je pense que [c'était que en] secondaire qu'on
est
- 03 comme&
- 04 Car: [franchement non]

- 05 Noé: &ça
 06 (1.2)
 07 P: c'est plutôt au secondaire [c'est] plutôt maintenant [vous]
 08 pensez
 09 Noé: [ouais] [ouais]
 10 Noé: après ça va se calmer (de nouveau) (.) (peut-être)
 11 ? : +°en math° ((riant))+
 12 P: ((rit: 0.4) [vous shootez la] poubelle? (.)&
 13 ? : [+en math oui ((riant))+]
 14 P: &[ange]lina tu shootes [la poubelle] toi
 15 ? : [non] [[(rit)]]
 16 Ang: [non]
 17 Ang: non
 18 P: ah [non] (.) qu'est-ce tu fais avec la poubelle alors.
 19 Ang: [non]
 20 Ang: euh je fais rien
 21 P: [tu fais rien]
 22 Car: [elle met ses] chewing-gums dedans (xx)
 23 P: ((rit: 1.1))
 24 (1.2)
 25 ? : +°tu shootes la poubelle° ((riant))+
 26 Ang: °non non°
 27 P: mhm? (2.4) pourquoi est-ce que: vous travaillez à l'école vous.

L'humour est initié par une élève (11), qui reprend un thème qui a déjà fait l'objet de séquences humoristiques en amont de ce passage, à savoir celui du professeur de mathématiques¹³. On note une ratification de la part de l'enseignant (rire, 12)¹⁴ suivi d'une continuation de la modalité humoristique. Toutefois, l'enseignant se trouve confronté à une forme de provocation de la part de l'élève: il se dessine une forme de désacralisation de l'autorité au travers de la remise en cause de celle du professeur de mathématiques. L'enseignant ratifie donc le tour humoristique mais, pour éviter d'en valider le contenu et donc la critique sous-jacente, réoriente la séquence vers une autre voie humoristique: *vous shootez la poubelle* (12). L'enseignant s'inspire ici d'un passage de l'article distribué aux élèves dans lequel l'auteur explique que les élèves du lycée berlinois jouent avec la poubelle en classe. Cette réorientation du thème sur lequel porte le jeu humoristique permet à l'enseignant de valider le tour humoristique de

13. Il semblerait en effet que ce professeur ne soit pas très apprécié des élèves qui le prennent régulièrement comme objet de leur moquerie. Ce thème sera présent tout au long de l'interaction.

14. On peut supposer ici que la question du professeur de mathématiques n'est pas nouvelle et qu'elle fait l'objet d'un certain nombre de connaissances implicites qui semblent être partagées par l'ensemble des acteurs de la classe.

l'élève en thématissant des questions non plus relatives à l'enseignant mais au comportement des élèves en général pendant les cours de mathématiques. La modalité humoristique privilégiée par l'enseignant repose sur un choix lexical provocant *shooter*¹⁵. Le tour humoristique est validé par les élèves (13, 15), notamment au travers de la répétition verbatim du contenu du tour de l'enseignant (25). Ce dernier revient ensuite à un mode sérieux (27). La ratification par l'enseignant du tour humoristique initié par une élève montre que le type de compétence humoristique implémenté par celle-ci est reconnu comme pertinent par l'enseignant : l'humour porte ici sur le comportement des élèves en classe et permet à l'enseignant, de manière hautement collaborative, de thématiser implicitement un certain nombre de consignes comportementales, ou tout du moins de replacer cette question de la discipline dans un contexte de connivence et de complicité.

3.1.2. Des tours humoristiques centrés sur le comportement de l'enseignant

Il y a ratification de la part de l'enseignant de tours humoristiques initiés par les élèves lorsque ceux-ci portent sur son propre comportement.

Ex. 4 (DS1)

- 01 P: [comment est-ce que:] pourquoi (.) en fait si y a des meneurs
 02 si y a des gens désagréables? (.) ça peut se passer (..) vous
 03 diriez que c'est à cause de quoi
 04 ?: [(du prof)]
 05 Noé: [**vous êtes en] colère pis vous en pouvez plus alors vous nous**
 06 **gueulez dessus**
 07 P: **((rit: 1.5)) alors c'est moi le meneur alors (..) (((rit:**
 08 **1.8)))&**
 09 ?: [mais (..)]
 10 oui]
 11 P: &mais c'est vrai que je peux me fâcher des fois ouais? (..)
 12 donc c'est que le système il est pas parfait.

Noémie s'auto-sélectionne et élabore un tour humoristique qui repose sur une forme de provocation (05/06) : il s'agit ici d'une attaque déguisée, sous couvert d'humour, contre l'enseignant. Cette moquerie permet à l'élève de dire des choses potentiellement dangereuses pour la face de l'enseignant tout en se protégeant grâce à la dimension ludique et factice¹⁶

15. Terme qui n'est pas utilisé dans le cadre de l'article.

16. Factice dans le sens que l'humour permet d'instaurer un *comme si* (Priego-Valverde, 1999) et laisse à l'interactant la responsabilité de l'interprétation (sérieuse ou ludique), dont le locuteur est toujours en mesure de se désolidariser.

de la modalité humoristique. On note une ratification de l'enseignant qui rit et relance la modalité humoristique (07). Face à une attaque personnelle (déguisée mais bien réelle) de la part de l'élève, l'enseignant se retrouve dans une double contrainte (Bateson et al, 1956). S'il ne prend pas en compte la modalité humoristique, cela signifie qu'il doit faire face à une véritable critique, ce qui sous-tend un risque potentiel d'échec de l'interaction. S'il prend en compte la modalité humoristique, il se doit de *reprendre le dessus* d'un point de vue interactionnel en *filant* la moquerie proposée par l'élève. Il bascule ce faisant vers une forme d'autocritique simulée en s'accusant d'être lui-même responsable d'un climat délétère dans la classe. Il anticipe ainsi les autres critiques potentielles en se positionnant lui-même comme l'instance critiquant. L'enseignant revient ensuite à un mode sérieux (11). On retiendra donc de cet extrait que l'humour initié par une élève est valorisé lorsqu'il participe à la gestion de la relation interpersonnelle, plus spécifiquement lorsqu'il renvoie au traitement des comportements propres aux acteurs de la classe (ici, ceux de l'enseignant).

3.2. Non-ratification par l'enseignant du tour humoristique

D'après l'analyse de nos données, les cas de non-ratification apparaissent lorsque l'humour initié par les élèves portent ou débouchent sur (1) des formes de provocation; (2) des cas de cynisme; (3) des situations où l'humour génère une distanciation par rapport aux termes du débat. L'humour est donc dans ce cas-là davantage de l'ordre du *détournement du cours officiel du débat* que de la collaboration y afférente (Mondada, 2003).

Ex. 5 (DS1)

- 01 P: mhm? (2.4) pourquoi est-ce que: vous travaillez à l'école vous.
 02 ?: [pour apprendre]
 03 ?: [pour apprendre]
 04 14m00s
 05 ?: [(xx)]
 06 Car: [(**non pour les souvenirs**)]
 07 Lis: ((rit: 0.9))
 08 Car: (°non mais c'est bon°)=
 09 Lis: **=je travaille parce que je suis obligée c'est tout**
 10 ((rires: 4.2))
 11 Lis: mais je sais pas? c'est vrai
 12 (1.6)
 13 P: mhm (.) pis patricia tu travailles pourquoi enfin tu travailles
 14 toi
 15 Pat: [ben (..) +je trouve ((riant))+]

- 16 [((rires))]
 17 P: pourquoi
 18 Pat: à part en maths oui
 19 ((rires: 1.9))

Carine, suite à une sélection par l'enseignant de l'ensemble de la classe, s'auto-sélectionne en chevauchement avec les tours d'autres élèves pour élaborer un tour humoristique orienté vers une modalité cynique (06) : *non pour les souvenirs*. Lisa, l'une de ses camarades, ratifie la dimension humoristique de ce tour au travers de ses rires et de la continuation de la même modalité cynique (09 – *je travaille parce que je suis obligée*) qui suscite à son tour une forte ratification de la part des autres élèves (10). On observe ici que l'enseignant n'est plus dans une démarche de ratification : il reste sur un mode sérieux (13). Il y a donc dévalorisation d'une forme de compétence humoristique sous-tendant une forme de mépris vis-à-vis des conventions sociales, reposant par ailleurs sur une forme de provocation.

On retrouve des phénomènes similaires dans l'extrait suivant, au cours duquel la non-ratification des tours humoristiques des élèves semble découler du fait que l'humour entraîne un déplacement du thème du débat et une distanciation vis-à-vis du cours officiel de la tâche en cours.

Ex. 6 (DS1)

- 01 Car: [si on serait] que les filles? (.)
 02 ben: (xx) les maths je crois qu'on écouterait mieux je pense.
 03 ? : ouais (.) **[c'est à] cause des gars ils nous perturbent**
 04 ? : [mhm]
 05 ? : +ouais ils nous perturbent ((riant))+
 06 ((rires: 1.7))
 07 29m00s
 08 ? : +c'est eux qui mettent euh: comme ça ((riant))+
 09 Car: **[déjà ils sont beaux et pis non je rigole]**
 10 Noé: [on osait peut-être pas le dire hein]
 11 ((rires: 3.4))
 12 Car: +non je rigole ((riant))+
 13 ((rires: 1.4))
 14 ? : +non tu rigoles pas ((riant))+
 15 ((rires: 0.7))
 16 Noé: tu as dit quoi
 17 Car: +non mais- ils rentrent en classe (.) ils commencent déjà à
 18 gueuler alors nous ça ((rires en arrière-fond))+
 19 ? : +et ben nous ((riant))+
 20 Car: (c'est la règle con mais on rigole)
 21 ? : =[(eh ben on suit)]
 22 ? : [((rit))]

- 23 Car: pourquoi j'ai dit que je rigolais
 24 ? : ((rit: 1.3))
 25 P: mhm (...) alors (ça se) précise les garçons ils vous perturbent
 26 vous? ou bien ils perturbent la leçon
 27 ? : [mais la leçon (.) enfin les deux]

Dans ce passage, les élèves rendent compte du fait qu'elles ne sont pas attentives durant les cours de mathématiques à cause du comportement des garçons. L'une des élèves s'auto-sélectionne et s'oriente vers une modalité humoristique (03) : *c'est à cause des gars ils nous perturbent*. Dans le cadre de ce dédouanement opéré sur un mode ludique, deux *niveaux de sens* sont mis en scène (Greimas, 1966). Le verbe *perturber* apparaît comme le connecteur¹⁷ de la séquence humoristique en autorisant une double interprétation : une perturbation de la classe ; une perturbation s'apparentant à un trouble d'ordre sexuel, interprétation qui est confirmée par le tour de Carine (09 – *déjà ils sont beaux*). Cette élève délaisse le sens « sérieux » pour proposer une interprétation de *perturber* qui n'était pas forcément celle attendue dans le cadre de ce débat. Créant la surprise, elle gagne ce faisant les suffrages de ses camarades qui valident le jeu proposé. Carine privilégie ici également la transgression : évoquer des questions touchant à un domaine de l'intimité n'est pas forcément le genre de discours que l'on tient face à une personne étrangère, qui plus est dotée d'un certain pouvoir symbolique (i.e. l'enseignant). Carine tente ensuite de revenir à un mode sérieux en effectuant un commentaire méta discursif (09, 12). Elle cherche ce faisant à se dédouaner en insistant sur l'interprétation ludique qu'il faut donner à son dire initial. Cette tentative se solde par un échec, comme en témoignent les rires de ses camarades (13) ainsi que la réaction de l'une d'entre elles qui refuse ce retour au mode sérieux et tente de *piéger* la provocatrice (14). On assiste ici à une forme de surenchère de la part de Carine, qui va crescendo dans son attaque contre les garçons (17/18, 20), tout en réorientant ses interventions sur l'interprétation « sérieuse » du verbe *perturber* (i.e. perturbation de la classe). L'enseignant, quant à lui, ne ratifie pas la modalité humoristique initiée par les élèves : il privilégie clairement un mode sérieux en thématissant les deux niveaux de sens proposés par les élèves (25/26 – *alors (ça se) précise les garçons ils vous perturbent vous? ou bien ils perturbent la leçon*). Tout en reconnaissant la réalité des deux interprétations du verbe *perturber* et donc

17. Dans les recherches sur l'humour, nous appelons *connecteur* (Greimas, 1966) cet élément déclencheur. Le connecteur est alors un terme potentiellement polysémique, un élément qui permet de relier deux interprétations possibles d'un même énoncé.

le caractère ludique sous-jacent, l'enseignant se centre sur le contenu et non sur le jeu humoristique des élèves. Cette non-ratification peut s'expliquer par le fait que l'humour entraîne un déplacement des termes du débat, lesquels, en pénétrant le domaine de l'intime, lui échappent. La modalité humoristique a donc ici pour principal effet de faire dévier l'interaction hors du contexte formel du débat, et s'en trouve, de ce fait, considérée comme non pertinente par l'enseignant.

On observe également des cas de non-ratification de la part de l'enseignant lorsque les tours concernés s'apparentent à des moqueries visant un autre camarade.

Ex. 7 (DS2)

- 01 P: oké? nathaniel
 02 Nat: ben: je travaille quand je suis pas fatigué
 03 (1.4)
 04 Dom: **il travaille pas**
 05 ((rires: 0.8))
 06 Nat: non mais
 07 Dom: c'est ça que ça veut dire=
 08 Nat: =ça dépend hein? (.) des fois je travaille pis des fois je
 09 travaille pas
 10 P: mhm? c'est un peu irrégulier mhm? (.) et puis question
 11 discipline comportement
 12 Nat: ça va
 13 Dom: **(une petite fleur)**
 14 Nat: [ouais (à part)] au début de l'année ça va hein
 15 P: d'accord oui? (1.6) teo? mêmes questions? tu travailles
 comment
 16 pis tu te conduis comment. à ton avis

Dans cet extrait, Dominique, par deux fois, s'auto-sélectionne alors que la parole revient à l'un de ses camarades, et ce pour se moquer de ce dernier (04 – *il travaille pas*; 13 – *une petite fleur*). S'il y a ratification de la part des autres élèves (05), l'enseignant ne valide pas ces tours humoristiques: cette absence de ratification repose sur une absence de reconnaissance de l'existence de ces tours, qui ne sont tout simplement pas pris en compte par l'enseignant (10, 15). On remarque donc une évaluation négative de la compétence humoristique de la part de l'enseignant lorsque celle-ci prend la forme de taquineries entre élèves.

On retrouve dans l'extrait suivant un schéma similaire, à la différence près qu'il permet de mettre en avant le fait que la non-ratification par l'enseignant de la modalité humoristique, si elle peut être implicite

comme le montre les extraits précédents¹⁸, peut parfois devenir explicite, au travers notamment de commentaires méta interactifs.

Ex. 8 (DS2)

- 01 P: ouais (..) mhm? martin (.) ah non y a ky-duyen (..) qui était
 02 pas là hier (.) dis-nous un peu
 03 (1.2)
 04 20m04s
 05 Kyd: bon:: (.) je travail- (.) ça va (.) pas trop bien mais (..)
 06 (aussi pas) (..) mauvais? (.) en fait ça dépend le temps et
 07 puis euh
 08 ?: °il fait beau°=
 09 Kyd: =ça dépend le jour
 10 Car: **ouais il fait beau là**
 11 ((rires: 2.6))
 12 P: chch vous écoutez sans parler on a dit
 13 ((quelques rires parsemés: 4.7))
 14 Kyd: ben (.) ça dépend
 15 P: mhm? (..) j'insiste hein (.) j'aimerais bien que vous écoutiez
 16 vos camarades c'est la moindre des politesses (1.4) martin

La modalité humoristique déclenchée par un élève (08) entraîne une déviation dans le traitement du thème du débat et s'apparente indirectement à une moquerie: l'élève s'auto-sélectionne pour actualiser l'une des deux interprétations qui peuvent découler du lexème *temps* utilisé par la précédente locutrice (06), à savoir le temps dans son acception non pas temporelle mais météorologique. Cette intervention à visée humoristique est ratifiée par les autres élèves (rires de la classe et répétition, 10). Par contre, l'enseignant ne ratifie pas la dite intervention et cette évaluation va se faire à la fois de manières implicite et explicite. Outre l'absence de rire, on note que l'enseignant ne prend pas en compte le tour de l'élève, comme si ce dernier n'existait pas, et ne poursuit pas sur le mode humoristique. Il évalue négativement la compétence humoristique déployée par l'élève, et ce dans ses pratiques. Cette évaluation implicite se double alors d'une évaluation explicite lorsque l'enseignant commente le comportement des élèves (12, 15/16). On remarque à nouveau que la compétence humoristique déclenchée par l'élève et qui n'est pas légitimée par l'enseignant renvoie à une modalité humoristique visant à détourner le cours officiel et sérieux du débat.

18. Implicite dans le sens que l'évaluation de la compétence humoristique s'est faite jusqu'à présent dans les pratiques mêmes de l'enseignant, par l'entremise de la poursuite ou de l'arrêt de cette modalité, et non au travers de discours thématissant les pratiques des élèves.

3.3. Synthèse des résultats¹⁹

Face à des tours humoristiques initiés par les élèves, l'enseignant réagit de deux façons différentes : soit il ratifie la configuration humoristique proposée par l'élève (rire et poursuite de la modalité humoristique) soit il ne la ratifie pas (retour à un mode sérieux). La réaction de l'enseignant semble découler du type d'humour initié par les élèves : il y a ratification lorsque l'humour est une manière de thématiser les comportements des acteurs de la classe ; il y a non-ratification lorsque l'humour s'apparente à une provocation et que le contenu des tours humoristiques entraîne une distanciation vis-à-vis du thème officiel du débat.

Les processus d'évaluation se déploient au travers de deux voies différentes : (1) dans les pratiques de l'enseignant, qui soit n'entretient pas la modalité humoristique soit ne prend pas en compte les tours y relatifs ; (2) dans ses commentaires méta interactifs sur les pratiques des élèves. L'enseignant ne condamne que rarement de manière explicite l'implémentation de tel ou tel aspect de la compétence humoristique : c'est en y répondant de manière différenciée qu'il soumet aux élèves une évaluation des compétences qu'ils mettent en scène. L'enseignant *laisse faire* les élèves et, dans ses propres pratiques, explicite le fait que certaines de ces dimensions sont plus pertinentes que d'autres dans le contexte du débat en classe.

On touche ici à un processus potentiel de construction, dans les pratiques, des RS que les acteurs négocient quant aux dimensions de la compétence humoristique qu'il est pertinent de privilégier dans le cadre du débat en classe : les élèves proposent certaines configurations interactionnelles (ici, différentes manières de faire de l'humour) et l'enseignant va se positionner vis-à-vis de celles-ci. Au travers de ses réactions, il va rendre ou non pertinentes les pratiques des élèves, ces derniers, en retour, participant à ce processus d'évaluation en donnant ou non du sens à la légitimation ressortant des pratiques de l'enseignant. Cette confrontation, moment par moment, entre les pratiques des élèves et celles de l'enseignant apparaît ainsi comme une porte d'accès aux connaissances socialement partagées que les acteurs co-élaborent pour mettre en place, de manière située, les processus d'évaluation qui vont leur permettre de définir, dans les pratiques, ce qui est légitimement attendu. Ainsi, à partir de l'analyse de nos données, nous avons pu observer les représentations

19. Comme il est convenu de le préciser, nos résultats sont intimement liés aux interactions analysées et une généralisation de ces derniers ne pourrait être envisageable qu'à partir d'observations à plus large spectre.

suivantes²⁰. Chez l'enseignant, la compétence humoristique présentée comme légitime est un type de compétence orienté vers la coopération : elle est acceptée dès lors qu'elle permet de thématiser de manière consensuelle des consignes relatives aux comportements des acteurs de la classe. La *bonne* compétence humoristique est celle qui a pour finalité de renforcer la cohésion de la classe : le degré de légitimation prend donc davantage en compte le contenu des tours humoristiques que la modalité en tant que telle. Chez les élèves, la compétence humoristique présentée comme légitime est un type de compétence orienté vers la compétition : elle est acceptée dès lors qu'elle permet aux acteurs de gagner et de conserver une place interactionnelle privilégiée. La dimension ludique est également présente : il s'agit avant tout pour les élèves de faire rire les autres et ce faisant de se rendre *interactionnellement visibles*. C'est donc davantage la modalité humoristique qui est privilégiée par les élèves, et moins les contenus véhiculés en tant que tels. Le cadre représentationnel dessine ici une différence de positionnement des acteurs vis-à-vis de l'humour en interaction : l'enseignant contrôle le jeu pour satisfaire certains objectifs tandis que les élèves *sont* dans le jeu.

Conclusion

Grâce à une approche praxéologique et émique des RS et de la compétence humoristique, nous avons observé différents processus d'évaluation de la dimension humoristique de la CI et certaines RS y relatives. L'enseignant dispose d'une RS de la compétence humoristique qui serait fonctionnelle à tendance coopérative (cette compétence est évaluée positivement du moment qu'elle permet de faire progresser les activités officielles de la classe) et les élèves d'une RS de cette même compétence qui serait ludique à tendance compétitive (trouver et garder une place symboliquement et séquentiellement centrale dans l'interaction). Les différentes manières de *faire rire* font ainsi l'objet de processus d'évaluation reposant eux-mêmes sur une négociation partagée, dans et par les pratiques, des connaissances sociales qui permettent de définir des échelles de valeur et d'y positionner les différentes ressources interactionnelles. Cette étude permet donc de mieux comprendre le fonctionnement et les enjeux de l'humour en interaction, dans un contexte institutionnel – l'École – qui, traditionnellement, ne fait que peu de cas de cette dimension de la CI. L'humour est un aspect de la CI à haute valeur ajoutée qui constitue un capital important sur le marché langagier : faire rire les autres donne à

20. Lesquelles ne s'apparentent pas à des objets ou des *points* posés à certains moments de l'interaction mais à des processus pratiques d'ajustement en interaction.

son auteur un certain pouvoir sur les plans interactionnel et social. Il est donc important de saisir quelles sont les logiques institutionnelles qui participent à une forme de filtrage de certaines dimensions de la compétence humoristique et qui vont participer, à des degrés divers, à la reconfiguration des ressources privilégiées par les acteurs dans leur rapport à l'Autre et, de manière générale, dans leurs trajectoires de vie.

Références bibliographiques

- Bateson G., Jackson D. D., Haley J. & Weakland J. H. (1956), « Toward a theory of schizophrenia », *Behavioral Science*, 1, p. 251-264.
- Bensalah A. & Joseph V. (2004), « La fonction humoristique du « mixlangue » dans le parler des jeunes Algérois – détournement et innovation linguistique », dans D. Caubet & al (éds), *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations*, Paris, L'Harmattan (p. 149-171).
- Bourdieu P. (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit.
- Durkheim E. (1895), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- (1898), « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, 6.
- Evrard F. (1996), *L'humour*, Paris, Hachette Supérieur.
- Flament C. (1994), « Structure, dynamique et transformation des représentations », dans J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentation*, Paris, PUF.
- Flament C. & Rouquette M.-L. (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris, A. Colin.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.
- Gasquet-Cyrus M. (2004), *Pratiques et représentations de l'humour verbal. Étude sociolinguistique du cas marseillais*, thèse de Doctorat, Université de Provence.
- Greimas A. J. (1966), *Sémantique structurale*, Paris, PUF.
- Gueunier N. (1978), *Les Français devant la norme: contribution à une étude de la norme du français parlé*, Paris, H. Champion.
- Harris R. (1981), *The Language Myth*, London, Duckworth.

- Heritage J. (1984), *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.
- Hymes D.H. (1972), « On communicative competence », dans J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, London, Penguin (p. 269-293).
- Jodelet D. (1984), « Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie », dans S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- Jodelet D. (1989), *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF.
- Kotthoff H. (2006), « Pragmatics of performance and the analysis of conversational humor », *Humor*, 19-3, p. 271-304.
- (2007), « Oral genres of humor: on the dialectic of genre knowledge and creative authoring », *Pragmatics*, 17-2, p. 263-296.
- Labov W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit.
- Lambert W. E. et al. (1960), « Evaluational reactions to spoken languages », *Journal of Abnormal and social Psychology*, 60, p. 44-51.
- Lefort B. (1990), « L'humour, une activité régulièrement irrégulière », dans Actes du Colloque International sur *L'humour d'expression française*, Paris, 27-30 juin 1988, Nice, Z'Éditions (p. 25-30).
- McKinlay A. & Potter J. (1987), « Social representation: A conceptual critique », *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17(4), p. 471-487.
- Matthey M. (2000), « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales », *TRANEL*, 32, p. 21-37.
- Moliner P. (1992), *La représentation sociale comme grille de lecture*, Aix-en-Provence, PUP.
- Mondada L. (1998), « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », *Cahiers de Praxématique*, 31, p. 127-148.
- Mondada L. (2003), « Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques », dans J. Perera, L. Nussbaum & M. Milian (éds), *L'Educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*, Barcelona, ICE (p. 49-69).
- Mondada L. & Pekarek Doehler S. (2000), « Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? », *AILE*, 12, p. 149-176.

- Moore D. (2005), « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », dans D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, (p. 7-22).
- Moscovici S. (1961), *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Moscovici S. (1984), « The phenomenon of social representations », dans R.M. Farr & S. Moscovici (Eds), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press, (p. 3-69).
- Muller N. & De Pietro J.-F. (2005), « Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur les rôles des représentations dans l'apprentissage d'une langue », dans D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, (p. 51-64).
- Norrick N. R. (1993), *Conversational Joking. Humor in everyday talk*, Bloomington, Indianapolis, Indiana University Press.
- Norrick N. R. (2002), « Towards an aesthetics of jokes », communication présentée à la 14^e Conférence Internationale de l'*International Society for Humor Studies*, Bertinoro, Uni. de Bologne, 3-7 juillet.
- Palmonari A. & Doise W. (1986), « Caractéristiques des représentations sociales », dans W. Doise & A. Palmonari (éds), *L'étude des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, (p. 11-33).
- Pekarek Doehler S. (2005), « De la nature située des compétences en langue », dans J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion (p. 41-68).
- Pekarek Doehler S. (2009), « Démythifier les compétences: vers une pratique écologique d'évaluation », dans O. Galatanu, M. Pierrard & D. Van Raemdonck (éds), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bern, Peter Lang (p. 19-38).
- Petitjean C. (2011), « Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations linguistiques », *TRANEL*, 53, p. 147-171.
- Potter J. & Litton I. (1985), « Some problems underlying the theory of social representation », *The British Journal of Social Psychology*, 24(2), p. 81-90.

- Potter J. & Edwards D. (1999), « Social Representation and Discursive Psychology: From Cognition to Action », *Culture & Psychology*, 5(4), p. 447-458.
- Priego-Valverde B. (1999), *L'humour dans les interactions conversationnelles: jeux et enjeux*, thèse de doctorat, Université de Provence.
- (2003), *L'humour dans la conversation familiale. Description et analyse linguistiques du fonctionnement de l'humour dans la conversation*, Paris, L'Harmattan.
- Sacks H., Schegloff E. & Jefferson G. (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, 50, p. 696-735.
- Voelklein C. & Howarth C. (2005), « A review of Controversies about Social Representation Theory: A British Debate », *Culture and Psychology*, 11(4), p. 431-454.
- Wittgenstein L. (1967), *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell.
- Young R.F. & Miller E.R. (2004), « Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences », *Modern Language Journal*, 88(4), p. 519-535.

Article reçu en avril 2012. Révision acceptée en juillet 2012.