



Baider, F. (2013). Un hélicoptère ? C'est un petit avion avec des ventilateurs ! Humour en milieu scolaire, construction d'une identité sexuée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 93-109. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2013.141>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Fabienne H. Baider, 2013



## ***Un hélicoptère ? C'est un petit avion avec des ventilateurs ! Humour en milieu scolaire, construction d'une identité sexuée***

**Fabiienne H. BAIDER<sup>1</sup>** (Professeure associée à l'Université de Chypre, Département d'Études française et de langues modernes, Chypre)

Ancrée dans la théorie de Bourdieu, cette étude examine le 'champ scolaire' et l'intégration de normes sexuées relatives à l'humour, ces normes faisant partie des conditions à la construction d'un *habitus* genre. A partir de l'analyse de cinq vidéos enregistrées dans des classes de pré-adolescents et d'adolescents, sont repérés les différents types d'humour et leur fonction et les conditions dans lesquelles les plaisanteries sont initiées et reçues. Ayant observé une différence entre les deux groupes, on émet l'hypothèse d'une construction de l'identité sexuée à travers le fait de plaisanter (ou non), de la manière dont on le fait et avec qui (autres élèves ou professeurs).

Mots clés: humour, milieu scolaire, différence sexuée, approche sociolinguistique, documents vidéos.

### **Introduction**

Tout positionnement social définit la perspective dans laquelle nous interprétons les faits. Toute signification, même de sens dit «commun», est négociée selon ce positionnement social et notre système de croyances est déterminé par ce positionnement. Ainsi, les discours humoristiques doivent-ils être appréhendés comme une pratique discursive socialement située et historiquement déterminée. Parallèlement, les rapports sociaux de sexe peuvent aussi être interprétés en termes d'*habitus* (Bourdieu, 1989; Behnke & Meuser, 2001) d'une certaine communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991). De ce fait, les identités sexuées influencent la production et la compréhension des discours humoristiques, parfois de manière explicite, parfois de manière latente. En effet, si ces discours n'ont pas besoin d'être focalisés sur les rapports de sociaux de sexe pour construire des identités genrées (West and Fenstermaker, 1995; Ochs, 1992), un positionnement dichotomique et classique des sexes lors des pratiques discursives humoristiques a cependant été attesté: les femmes joueraient le rôle de *public* plus souvent que les hommes et seraient l'*objet* favori des plaisanteries (Crawford, 1995). Qu'en est-il dans le milieu scolaire ? La france a été

1. Contact: fabienne@ucy.ac.cy



une des premières à examiner, sans privilégier la dimension humoristique, le milieu éducatif nord-américain (1991) et a conclu à une différente expérience scolaire selon les sexes. De même les travaux dans les écoles françaises (Mosconi, 1989 *et suivant*; Duru-Bellat, 1994 *et suivant*; Nicaise, 2006) entre autres) concluent dans le même sens. Dans quelle mesure l'humour dans les salles de classes reflète-t-il déjà et contribue-t-il à (re-)construire les rapports sociaux de sexes attestés dans une société donnée ? C'est à cette question que cet article se propose de répondre en prenant un exemple précis d'observations conduites dans une classe de Français Langue Etrangère (FLE) en milieu chypriote.

## **Echelle sociale, rapport social de sexe et humour**

Dans cette étude nous nous positionnerons dans le cadre de la théorie de Bourdieu (1982, 1989, 2001 en particulier). Nous considérerons l'humour comme un moyen de perpétuer, produire, et enseigner des conduites *normatives* et *normées*. En effet les stratégies de «faire rire» ont été apprises tout au long de l'enfance et tout au long des échanges quotidiens ; elles sont propres à une certaine culture ; des facteurs sociaux et contextuels (*habitus* de la communauté) doivent être acquis et compris pour que la plaisanterie soit réussie.

L'humour est donc le résultat d'une interaction complexe de formes verbales (ou non-verbales) et de la connaissance du milieu socio-culturel (Behnke & Meuser, 2001). Faire rire ferait partie du capital culturel qui à son tour donne accès au pouvoir symbolique (Bourdieu, 2001).

## **Nature et fonctions des pratiques humoristiques**

Selon les études antérieures, l'humour en tant que stratégie conversationnelle est aussi défini par sa multi-fonctionnalité, dans la mesure où il permet :

- de sauver la face, selon le concept de Goffman (1967), celle du locuteur et celle de l'interlocuteur) sans mettre en danger la relation sociale existante entre les deux personnes ;
- de faire preuve de créativité (jeux de mots, jeux de concepts) ;
- de créer une solidarité de groupe ou une dynamique positive de groupe.
- d'aborder des sujets tabous ;
- d'exprimer l'hostilité (ironie, sarcasme, etc.) et de faire taire l'autre (création ou imposition d'une hiérarchie) ou au contraire d'assurer le bien-être de l'autre (en faisant prendre de la distance par rapport à des sentiments ou des situations difficiles) ;

Toutes ces fonctions se retrouvent dans notre corpus scolaire et nous retrouvons une constance : le statut et l'humour vont le plus souvent de pair. L'humour permettrait alors de créer une hiérarchie sociale, en même temps que d'instaurer des relations de domination/dominance.



## Interface statut social, rapport social de sexe et humour

De fait, l'enquête pionnière de Coser (1960), auprès de personnel hospitalier, a mis au jour une relation asymétrique dans la situation de communication humoristique. Toute personne qui réussit à faire rire les autres, selon cette étude, contrôle momentanément l'interaction. Par conséquent, se permettre des remarques humoristiques donne la possibilité de redéfinir une situation et de diriger l'attention du groupe vers un thème défini par celui ou celle qui fait la plaisanterie. Avoir le contrôle dit détenir le pouvoir, et la personne qui se permet de plaisanter (et de se moquer de l'autre) est plus souvent celle placée en haut de l'échelle sociale : l'humour suivrait donc une hiérarchie de rang et de prestige. Ce lien avec des structures hiérarchiques et les statuts de l'un et l'autre protagoniste, a pour conséquence que les personnes en bas de l'échelle se risquent moins la plaisanterie, par crainte de l'échec ou du ridicule.

La même distinction a été observée chez les femmes et leurs collègues masculins : elles se permettent moins de plaisanteries et si elles en font, elles ont moins de succès. Lors de l'enquête de Coser, les femmes préféraient laisser les hommes faire rire dans 97% des cas. L'étude de Pizzini (1991) a confirmé que les infirmières arrêtaient de faire des plaisanteries en présence des médecins. Kulick (2010, p. 61) rappelle que les femmes appartenant à des communautés homosexuelles sont stigmatisées dans leur communauté et hors de celle-ci comme sans humour ou incapables de plaisanter, alors que, au contraire, les hommes dans cette même communauté sont stéréotypés à l'inverse comme «sparklingly witty and campy» (pétillants d'esprit et d'humour kitsch).

## Positionnement différencié des filles et des garçons dans la pratique de l'humour en classe

Dans la classe, le pouvoir étant asymétrique, lancer une plaisanterie peut donc permettre au professeur d'affirmer sa dominance (les élèves doivent rire) et d'assurer le maintien d'une structure hiérarchique. Faire une plaisanterie pour un-e élève est beaucoup plus risqué, car il/elle est dans la position de personne subordonnée. En tant que subordonné son rôle serait d'accepter une interruption et non pas de la provoquer. Comme plaisanter implique très souvent interrompre la classe et donc perturber momentanément le déroulement prévu par l'autorité, l'élève change alors son positionnement dans la hiérarchie scolaire. L'enseignant qui perd momentanément le contrôle du discours doit alors gérer cette intervention imprévue. Si pour l'élève, créer cette nouvelle perspective c'est se donner une certaine liberté d'intervenir dans et sur la hiérarchie dans la classe, c'est donc aussi prendre des risques : soit de voir sa plaisanterie ne pas faire rire, soit de se voir punir par le professeur, soit les deux (Kotthoff 2006). Ces risques, moins de filles les prennent et cela fait partie de l'expérience scolaire différente qu'elles ont des garçons et dénoncée par Lafrance (1991).



## Ecole, genre et interactions

Comme le rappelle la thèse de Nicaise (2006) consacrée aux rapports de genre dans les classes d'éducation physique, vouloir examiner les (in-)égalités d'opportunités scolaires entre les filles et les garçons est complexe, en partie parce que nous restons prisonniers de l'éducation et de la socialisation où le masculin domine le féminin (Bourdieu, 1998). Pour Nicaise (2006:13), cette domination masculine déterminerait encore les *contenus d'enseignement*, les *modalités d'évaluation* et les *interactions enseignants – élèves*, contribuant ainsi à renforcer les stéréotypes de genre et les rapports traditionnels malgré une apparente neutralité. On peut alors considérer le milieu scolaire comme un «champ» (Bourdieu 2000:10), c'est-à-dire «un microcosme autonome à l'intérieur du macrocosme social».

### Une expérience scolaire différente selon le sexe

En ce qui concerne les interactions en classe, les articles de Mosconi (2001, 2003) et de Duru-Bellat (1999), consacrés aux interactions entre enseignants et élèves, confirmaient la conclusion des études des années 70 et 80 selon laquelle les deux sexes vivaient une expérience de classe différente (Duffy *et al.*, 2002 ; cf. Lafrance, 1991 pour un état de l'art). Selon ces articles, les enseignant-e-s auraient des échanges moins fréquents et plus courts avec les filles qu'avec les garçons, quels que soient leur style d'enseignement, leur personnalité, le niveau de la classe et la matière enseignée, les classes d'éducation physique incluses (Nicaise 2006).

Le type d'échange reste ainsi modelé selon le sexe de l'élève, les garçons recevant plus de critiques et bénéficiant aussi de plus de contacts pédagogiques. Les filles reçoivent plus de compliments pour leurs efforts, leur apparence et leur personnalité que pour leur performance. En ce qui concerne l'éducation physique, Nicaise *et al.* (2007) ont conclu que même si les différences quantitatives et qualitatives qui ne jouaient pas en faveur des filles n'étaient pas significatives statistiquement, il fallait cependant évaluer auprès des élèves l'impact de cette différence. En effet, les filles seraient plus sensibles à un traitement inégal et «décrochent» de la matière plus facilement pour cette même raison : «les perceptions par les filles des critiques et des feedback techniques sont négativement liées à leurs perceptions de compétence». (Nicaise, 2006, pp. 142-143).

Les élèves et les enseignant.e.s contribuent à créer et à maintenir cette différence de traitement. Ainsi selon certaines études, les garçons semblent initier plus d'échanges avec l'enseignant que les filles (Drudy et Ui Chathain, 2002). Selon d'autres (Duru-Bellat, 1994 et 1999 ; Mosconi, 2004), les enseignant.e.s eux-mêmes prennent le parti d'interroger plus les garçons, car ils sont plus susceptibles d'interrompre le professeur et / ou de perturber la classe. Ainsi, le professeur espère contrôler les éléments potentiellement perturbateurs. Cependant, la proportion de filles et de garçons dans une classe encouragerait la domination de la classe par le sexe le plus représenté (Duffy *et al.*, 2002).



## **L'interface entre attentes sociales des enseignants et résultats scolaires des élèves**

Le niveau des classes pourrait aussi affecter le style de l'échange. Dans les classes *primaires* d'éducation physique, les professeurs hommes et femmes interagissent plus avec le sexe opposé, respectivement ; mais dans les écoles *secondaires*, les enseignants hommes et femmes interagissent plus avec les garçons, que ce soit à cause de leur potentiel considéré plus important ou à cause des problèmes de discipline déjà mentionnés (Weiller et Doyle, 2000). Ces stéréotypes sexués sont conformes à ceux retrouvés dans les interactions sociales et familiales, comme en témoignent les travaux pionniers d'Edelsky (1981) pour le contexte familial et de Holmes (1999 *et suivant*) pour le contexte de travail. Les enfants s'approprient les idées reçues de la culture adulte ; ils les pratiquent, les reproduisent et les réinventent dans la classe (Kyratzi, 2001) : on contraste ainsi des manières de parler <de fille> (coopératives) et des manières de parler <de garçon> (compétitifs).

Mosconi (2004) a ainsi observé que pour conquérir l'espace scolaire et limiter les prises de parole des filles ou des garçons moins populaires, certains garçons ou des groupes mixtes usent de moquerie et de dérision. Elle souligne qu'il suffit d'une poignée pour faire régner «l'ordre», ici le plus souvent des sexes.

## **Interactions en milieu scolaire, genre et humour**

Des études antérieures sur les interactions entre hommes et femmes dans les sociétés occidentales (Edelsky, 1981 ; Cameron, 2003 entre autres), et à Chypre en particulier (Vassiliadou, 2002 ; Cockburn, 2004), ont décrit l'espace public comme patriarcal et les interactions comme dominées par les hommes : les femmes se taisant plus que les hommes dans les groupes mixtes, il n'est donc pas étonnant qu'elles fassent aussi moins d'humour. Une salle de classe appartenant à l'espace plus *public* que familial, les filles sentent alors qu'elles doivent négocier une liberté surveillée dans un monde masculin ; tout comportement jugé comme s'écartant de «la» norme sera sanctionné. Ainsi, dans une des vidéos, l'enseignante ironise-t-elle sur la queue de cheval d'une des élèves placée apparemment trop haut sur la nuque. L'humour étant considéré comme une transgression, les filles seront alors encore moins enclines à adopter ce moyen de communication comme nous le verrons dans la suite de cette étude. L'adolescence est pourtant une époque de la vie où les activités de jeux constituent une partie essentielle de la culture (Evehart, 1983). Ces activités sont aussi un espace et un moment où filles et garçons apprennent les relations entre les sexes. Malgré le fait que les pratiques humoristiques lors de ces activités soient très répandues dans les contextes scolaires, elles n'ont pas fait l'objet de nombreuses recherches prenant en compte la valeur genre (Edeler, 1983, p.18).



## Méthodologie, corpus et résultats

L'approche est à l'interface ethnographique et sociolinguistique. En effet l'approche ethnographique (observations sur le terrain) fait émerger de l'analyse des interactions les dimensions socio-culturelles qui se traduisent par une fréquence des échanges, de la communication non verbale.

### Méthodologie et corpus

En particulier l'approche sociolinguistique permet d'analyser *les stratégies de communication* de manière détaillée afin de découvrir les mécanismes employés dans la construction à la fois des relations entre enseignants et élèves, et de les remettre dans leur contexte social plus large. (Tannen, 1983, p. 19)

Si l'humour comprend une grande gamme d'activités, nous nous concentrerons ici sur les plaisanteries verbales, qui incluent moqueries, bravades, jeux de mots, imitations et exagérations.

Les *fonctions sociales* de ce type de discours entre adulte et enfant sont multiples. Elles comprennent :

- l'enseignement et l'apprentissage des normes sociales (Schieffelin, 1986) et celles de genre (Thorne, 1985) ;
- la promotion de la solidarité et de la cohésion de groupe (Eisenberg, 1986) ;
- le contrôle de la sensibilité et l'encouragement à la créativité (Miller, 1986).

Nous observerons toutes ces fonctions dans notre étude et en particulier l'interface entre normes sociales et solidarité de groupe. Notre étude pilote s'est effectuée au cours du premier semestre de 2010 dans une école privée. Les classes étaient soit des groupes d'élèves âgé-e-s de 13-14 ans, soit des groupes âgés de 16-17 ans. Toute production et réception d'un discours humoristique étant sensible au contexte par nature, et comme la plupart des locuteurs emploient intonation et para-verbal pour accompagner les remarques drôles, enregistrer des vidéos était donc pertinent.

Les cinq vidéos duraient 40 minutes chacune. Les filles constituaient les deux tiers de la population étudiante des classes observées. Cette proportion était encore plus accentuée dans les classes de français : 22 filles et 7 garçons dans la première, 18 filles et 5 garçons dans la deuxième, 4 garçons et 7 filles dans la 3ème classe par exemple. Le contexte jouerait donc en faveur des filles si l'on considère le paramètre de la proportion des sexes dans les classes.

### Résultats concernant les échanges professeur (enseignantes)-élèves

Les classes de français étant assurées par la même enseignante, seuls les paramètres «étudiant.e.s» et «niveau de classe» sont variables. L'ensei-



gnante, chypriote, bilingue français et grec, enseigne depuis un an dans l'école, et a une expérience d'une dizaine d'années de l'enseignement. Son style d'intervention est dynamique, décontracté, et fondé sur l'interaction avec les élèves. Elle pose la plupart des questions, mais elle n'hésite pas à faire des plaisanteries et même parfois des remarques franchement ironiques, que ce soit vis-à-vis d'elle-même ou des élèves. L'enseignante préfère souvent passer par le discours humoristique dont le caractère ambivalent suggère plutôt qu'il n'impose les contenus d'enseignement et d'apprentissage.

La «cognition sociale implicite» (Hurtig, 1999) c'est à-dire la connaissance de phénomènes qui ne se remarquent pas mais qui contribuent à modeler les comportements de tous et toutes dans l'ensemble de la société (Mosconi, 2004, p. 166), semble à l'œuvre dans ces échanges. En effet, la catégorie des étudiant.e.s considérée comme supérieure est valorisée (dans le cas présent, les garçons), mais de manière subtile et avec la coopération de tous les participants dans la classe. Cette valorisation se traduit par des demandes plus nombreuses auprès de la gente masculine : les garçons sont quatre fois plus souvent interrogés que les filles, malgré les trois faits suivants :

- dans une classe de langue, les attentes auraient été l'inverse, car il a été maintes fois démontré que les aptitudes verbales sont supérieures chez les filles ;
- les filles sont trois fois plus nombreuses que les garçons (le sexe qui domine dans un groupe tend à dominer l'espace sonore comme il a été précisé précédemment) ;
- les filles reçoivent dans l'ensemble les meilleures notes.

En fait, si nous considérons les échanges (sans faire de distinction s'ils sont humoristiques ou non), dans la classe plus jeune (11-13 ans), ce sont les initiatives de l'enseignante envers les garçons qui font la différence. En effet, les garçons étant bien moins nombreux que les filles (trois fois moins), ils bénéficient, semble-t-il, d'un traitement de faveur puisque les vidéos montrent que 100% des garçons ont été interrogés contre 75% des filles. Aucune fille ne répond plus de 4 fois, même si elles lèvent la main autant que les garçons, alors que deux garçons sont interrogés plus de 8 fois. Des garçons dominent la classe physiquement en levant la main très rapidement, en fixant l'enseignante de manière insistante ou en faisant des gestes avec la main levée, même quand la question posée par la professeure a déjà été répondue.

L'enseignante, stimulée sans doute par cet enthousiasme et devant soutenir le regard fixe de certains des élèves, initie 50% des interactions avec eux (alors qu'ils ne représentent que 30% de la classe), ne sanctionnant pas le non-respect du protocole scolaire (il faut répondre en français pas en grec, il faut lever la main pour répondre et ne pas la crier).

De manière remarquable, dans la classe d'adolescents (15-16 ans), la situation est inversée : même si le comportement des garçons et des filles est



beaucoup plus similaire et détendu, les garçons initient beaucoup moins d'échanges à contenu scolaire. Au contraire, ils se limitent le plus souvent à faire des plaisanteries. Leur attitude est en tout point ce que décrit Duru-Bellat (1994) : désinvolte (position relâchée du corps), contestataire (demande de révision des notes) et frondeuse (plaisanterie lancée à la cantonade).

Ce style dominant dans la classe est assuré par des petits groupes de deux ou trois garçons qui n'essaient pas vraiment de faire «la loi» (Mosconi, 2004), mais plutôt de passer un bon moment dans un cours qui apparemment ne les passionne pas. Nous pensons alors pouvoir nous interroger sur la fonction de l'humour dans ces classes.

### **Les types d'humour dans cette classe de FLE**

Sur 155 échanges humoristiques dans toutes les vidéos :

- 58% en moyenne viennent de l'enseignante,
- 29 % viennent des garçons,
- 13% viennent des filles.

Les filles, volontairement, interviennent plus de deux fois moins que les garçons. Le style de l'enseignante domine et semble donner le ton, littéralement, des échanges, qui est celui de l'humour et de la décontraction.

Le tableau 1 décrit les différents types d'humour repérés dans les vidéos. Deux lectures ont été faites : une par la rédactrice de cette étude, non chypriote et une autre, par une Chypriote de 25 ans afin d'éviter des biais culturels et /ou langagiers.

Tableau 1 : Nature de l'humour dans les 4 classes

Participants	Typologie de l'humour employé				Total
	Ironie	Jeux de mots	Jeu sur la situation	Humour intraculturel	
Prof -> Etud. F	12	0	2	10	24
Prof -> Etud. M	44	10		2	56
Prof -> Classe	34	16		8	58
Etud. F. -> Prof	12	30		16	58
Etud. M. -> Prof	16	38	18	12	66
Etud. -> Etud.	8	16	2	8	32
Total	128	110	44	56	294

Il faut noter que l'ironie et l'humour intraculturels se chevauchent souvent, les élèves et l'enseignante jouant beaucoup avec l'emploi du dialecte



chypriote ; de même, les jeux de mots sont le plus souvent entre le grec standard et le vernaculaire. L'emploi du vernaculaire par les deux sexes chez les plus jeunes est d'ailleurs intéressant, car cet usage est considéré comme viril - en particulier la version «villageoise» - à partir de l'adolescence (Athinaki, 2010).

Le type d'humour le plus employé, que ce soit par l'enseignante ou par les élèves, garçons ou filles, est l'ironie, qui compte pour plus de 60% des occurrences. On peut observer que l'enseignante initie deux fois plus de plaisanteries avec les garçons qu'avec les filles, alors que les filles n'en initient pas beaucoup moins que les garçons. Les filles reçoivent donc une moindre attention de l'enseignante. Pourtant, dans la classe la plus jeune, ce sont les filles qui monopolisent les échanges humoristiques, même si filles et garçons ne se distinguent pas de manière significative par une préférence particulière pour un certain type d'humour. L'humour intra-culturel est notable car le dialecte chypriote fait partie intégrante des plaisanteries, la situation de diglossie dans l'île devenant un sujet de plaisanterie, comme l'indique l'extrait ci-dessous :

#### Extrait 1 : Humour intraculturel - le vernaculaire

K: Τζαι τα καρύθκια. --- Fille : (en dialecte chypriote = DC) *du thé et des noix*.  
A: Καρύδια ! --- Garçon : *des noix* (corrigé en grec standard = GS).  
Δ: Τζαι τα καρύθκια, τζαι τα αππιθκια. --- Prof.: *du thé et des καρύθκια* (noix en DC), *du thé et des αππιθκια* (*abricots* en DC)...  
(rires)  
K: Χώρκατοι ! --- Filles : *Paysans !*  
Δ: Εντάξει --- Prof.: *D'accord ! (OK)*  
K: Έσσο μου ! Fille : *Ma Έσσο !* (maison en DC)  
Δ: Έσσο μου, έσσο σας... Λοιπόν πάμε!...; T: *Ma Έσσο, votre Έσσο ... Bon continuons...*

Par deux fois, les filles font usage du vernaculaire, mais c'est un garçon qui corrige la première et une fille qui fustige la seconde pour l'emploi du DC en criant : *Paysans !* Il ne semble donc pas y avoir de rôle sexué pour la défense ou au contraire l'interdiction du vernaculaire. L'enseignante s'amuse d'ailleurs à reprendre les différentes formes dialectales et fait elle-même des remarques sur l'emploi qu'elle juge fautif du DC en classe.

#### Extraits 2 et 3 : le jeu de mots

Ext. 2 L'enseignante a oublié d'apporter le CD d'Astérix, une élève plaisante et la professeure construit l'échange sur cette intervention :  
Δ: Να συνεχίσουμε που τζαμέ που ήμασταν εχτές... Ήβρα τον Αστερίξ.  
Prof.: *On continue au point où nous en étions hier... J'ai trouvé Astérix.*  
K: Πιουν τον ; Fille : *Où est - il ?*  
Δ: Δεν τον έφερα μαζί μου γιατί είπε μου σε παρακαλώ όχι σήμερα, αύριο !  
Prof.: *Je ne l'ai pas apporté avec moi car il m'a demandé svp pas aujourd'hui, demain !*

Ext. 3 L'enseignante demande comment on dit *γύρω*, «autour» en français, un garçon fait le jeu de mots sur le *γύρο* culinaire que l'enseignante



traduit *kebab*:

Δ-Α: Πιως το λέμε γύρω; Prof-Garçon: *comment dit - on γύρω “around”?*?

Α: Γύρο βοδινό! Garçon: *giros au bœuf!*

Δ: Κεμπάπ! Prof. *Kebab!*

#### Extrait 4 et 5: Interactions ironiques

Ext. 4: commentaire ironique d'une élève vers l'enseignante

Δ: Α, και για τα λεφτά για την εκδρομή τωρά που εθυμήθηκα, εμαζέψετε τα; Prof. à une fille : *et au sujet de l'argent pour l'excursion, maintenant que j'y pense, vous l'avez rassemblé?*

K: Μαζεύκω τα εγώ. Fille *Oui je l'ai rassemblé.*

Δ: Εεε ; 5 άτομα; Prof (comptant l'argent): *eeeeet? 5 personnes?*

K: Ε, 30 διά 5 = 6; Fille *Euh, 30 divisé par 5, ça fait 6 (avec sa voisine, elle pouffe de rire)*

Ext. 5: commentaire ironique de l'enseignante vers une élève

Δ-Κ: (πλησιάζει ένα κορίτσι) ήβρεν τες άγνωστες λέξεις που τα χτες; Ή οι; Prof à une élève : *(Elle s'approche d'une fille) A-t-elle trouvé des mots inconnus depuis hier? Ou pas?*

Dans ce dernier extrait, il est assez remarquable que l'enseignante se permette une remarque ironique concernant les possibilités intellectuelles d'une élève, sans que celle-ci ne s'en offense. On pourrait interpréter une telle situation soit comme l'existence d'une très grande connivence entre les deux parties (comme le laisse présumer l'extrait 4), soit une très grande soumission de la part de la jeune fille.

Ces extraits confirment la liberté avec laquelle filles et garçons jouent des situations avec l'enseignante qui participe aux joutes verbales dans les classes pré-adolescentes. L'humour a en effet fonction première dans ces classes de détendre l'atmosphère (cf. le Tableau 2 suivant), mais aussi de pouvoir transmettre des connaissances (corrections de grammaire ou de vocabulaire).

#### L'humour: sa fonction dans cette classe de FLE

Dans le tableau 2, la fonction traditionnelle de l'humour, qui est celle la détente et de la bonne ambiance, prédomine. Il est remarquable que par trois fois des garçons corrigent l'enseignante. Il s'agit en particulier de corrections de tests pour lesquelles l'enseignante avait oublié de compter certains exercices. On peut aussi observer une compétition en quelque sorte entre enseignante et élèves masculins pour prendre le contrôle de la classe avec l'humour.

Il faut noter que le chiffre 16 concernant *l'humour entre étudiants* dans la colonne « détente » décrit des interventions de type le plus souvent ironique. Ces interactions concernent dans la moitié des cas les garçons (51%), en particulier dans la classe plus âgée et lors de dialogues spontanés (activité théâtrale), 31% des cas sont le fait de la professeure et seulement 18% des cas, celui de filles. Cette dominance des garçons dans un humour qui a une



fonction importante dans la cohésion de groupe et la mise en place d'une bonne ambiance, a pour effet de les poser en leader. C'est donc un acquis de capital culturel non négligeable puisque les situations de travail et les rencontres sociales demandent ce genre de «talent» pour bien s'intégrer (cf. les travaux pionniers de Janet Holmes (1999, 2006, 2009 *et passim*).

Tableau 2: Fonctions de l'humour dans 4 classes

Participants	Fonctions de l'humour			
	Correction de fautes	Prise de contrôle de la classe	Détente	Total
Prof -> Etud. F	4	0	8	12
Prof -> Etud. H	7	2	10	19
Prof -> Classe	9	5	19	33
F étud. -> Prof	1	1	19	21
H étud. -> Prof	3	4	22	29
Etud. -> Etud.		2	16	18
Total	24	14	94	132

#### Extrait 6 : Fonction corrective (confusion de l'accord des adjectifs et des noms)

A: Έβαλα jour με ε . Garçon: *J'ai écrit avec un e*

Δ: Τι λέει; (γέλια) τη λέξη μέρα, τι είναι η μέρα; Δηλαδή λέμε ωωω είσαι μία μέρα... Prof. *Mais qu'est-ce qu'il dit ? (rires) le mot «jour», qu'est - ce que le mot «jour»? Alors on dit, Oh tu es un «jour»!*

K: Μέρος, Μέρα ; Fille: *Un jour, une jour ?* (jeu de mots difficile à traduire car μέρος existe au masculin mais il veut dire «partie»; invention d'une déclinaison inexistante)

Δ: Αααα τζαι εσύ είσαι ένα μέρος αααα...χμ ; Prof: *Ahahah et toi, tu es une jour!*

#### Extrait 8 : Fonction de détente

L'enseignante corrige un élève en faisant de l'humour et une élève renchérit sur le même ton, mais aux dépens à la fin de l'échange d'un garçon:

Δ-A: Energique ρε, όι électronique! Δηλαδή λες του άλλου: «ααα ίντα ηλεκτρονικός που είσαι» τζαι λαλεί σου ο άλλος «ρεεε τζαι συ είσαι ηλεκτρονικός, έβαλες τες μπαταρίες σου!» Prof- Garçon: *Energique pas électronique! Alors vous dites à qqun 'ahahah tu es si électronique, et il répond (mais toi aussi tu es si électronique, tu as mis tes batteries!)*

K: Εεε που τούντες Duracel! Fille: *Eh! Ce sont des Duracel!*

Δ: A; Prof.: *Hein ?*

K: Duracel! Fille: *Durace!!*

Δ: Εν όπως τζείνο το αυτό που πάει TOUK, TOUK, TOUK, TOUK, Ε τζαι ο Σταύρος.



Prof.: *C'est comme ce truc qui fait touk, touk, touk, la même chose que Stavros.*

Extrait 8 et 9 : Fonction de contrôle (prise de contrôle par l'élève)

Ext.8- L'enseignant corrige un élève et celui-ci pour sauver la face, inverse les rôles, devenant le professeur :

Δ-Α: Το rayon είναι ουσιαστικό είναι η ακτίνη-να η ακτίνη-να. Prof à un garçon : *rayon est un nom c'est η ακτίνη-να η ακτίνη-να*

A: Έτοι κυρία ήβρα το ! Garçon : *Vous voyez, madame, vous avez trouvé*

Ext. 9- L'enseignante fait remarquer qu'il y a des petits avions et une fille dit le mot en grec *Ελικόπτερα* :

Δ: Εν τζείνα τα μικρά τα αεροπλανάκια ; Prof.: ... *Il y a des petits avions.*

K: Ελικόπτερα ; Fille : *Des hélicoptères ?*

Δ: Ναι..αλλά εν μικρά αεροπλανάκια εννεν ακριβώς ελικόπτερα. Prof.: *Oui en fait des petits avions, pas exactement des hélicoptères.*

A: **Αεροπλανάκιαμε έλικες.** Garçon : **des avions avec des ventilateurs.**

Δ: Αεροπλανάκια με έλικες, μάλιστα... *T: des petits avions avec des ventilateurs, c'est ça...*

Ce dernier extrait provient d'une vidéo de la classe d'adolescents et nous observons le choix de l'enseignante de ne pas s'engager dans une joute verbale comme elle le fait avec les plus jeunes. On peut deviner que le groupe des quatre adolescents, placés au fond de la classe, est un potentiel de perturbation et l'enseignante préfère peut-être ne pas risquer de faire dégénérer la classe en capharnaüm (cf. Duru-Bellat, 1994 pour les mêmes suggestions).

## Discussion

Dans cette étude a été observée une possible évolution des élèves de la pré-adolescence à l'adolescence, qui serait bien sûr à confirmer avec un corpus plus important et une étude longitudinale.

### Une expérience scolaire différente

En effet dans la classe des plus jeunes, *la différence entre les sexes est négligeable*. De fait, ce sont même les filles qui font le plus de plaisanteries (4 interventions contre 1) et dans l'autre classe de jeunes, la différence entre les sexes est très petite, 14 interventions de la part des garçons contre 10 interventions de la part des filles. Aucun des deux sexes ne privilégie un type d'humour.

Une différence des sexes est cependant identifiée au niveau de *l'initiative* : ce sont les garçons qui initient trois fois plus souvent que les filles. L'humour fonctionne d'ailleurs dans ce groupe de jeunes élèves comme un créateur de lien pour un petit groupe avec le professeur, comme un élément de coopération et de cohésion entre deux entités comme nous l'avons vu avec les extraits ci-dessus. D'ailleurs l'enseignante joue un rôle important dans



la construction de cette relation privilégiée en accordant de manière assez systématique plus d'attentions aux garçons qu'aux filles dans cette classe de pré-adolescents, les interrogeant par exemple plus souvent.

Cette réduction de distance avec la hiérarchie pour un certain groupe crée aussi une différence avec le reste des élèves qui n'intervient pas sur le mode humoristique, style qui contrôle en quelque sorte la classe. Cependant, la liberté de créativité avec la langue qui est spécifique à l'humour est tout - à - fait partagée par les deux sexes à cet âge-là. En particulier, comme le montre l'étude d'Eisenberg (1986), c'est un moyen de renforcer des liens entre élèves et en même temps de s'amuser. C'est aussi comme l'a souligné Miller (1986) une occasion pour tous les élèves, filles et garçons, de jouer avec la langue, de développer une créativité et d'explorer justement des rôles de genre.

### **Construction d'une identité sexuée ?**

La plus grande différence entre les filles et les garçons est observée dans la classe la plus âgée, celle des adolescents : si les filles restent attentives au cours, elles ne font presque pas de plaisanteries du tout. En revanche, les garçons en font presque autant que le professeur (9 fois contre 12 fois) et sont beaucoup moins attentifs que leurs homologues plus jeunes.

Dans une des classes que nous pouvons considérer comme la moins encadrée, car elle s'appuie sur des échanges libres, avec des dialogues spontanés, les filles interviennent trois fois moins sur le mode humoristique que les garçons qui, eux, interviennent même légèrement plus que le professeur.

Si les rapports sociaux de sexe dominant/dominé commencent ici à se dessiner entre les élèves, ces rapports émergent aussi dans la relation entre professeure et élèves. D'une part, la fonction de l'humour est ici autant subversive que coopérative : les garçons rient plus entre eux qu'avec le professeur et ils créent ainsi une autre structure que celle existante. Cette structure périphérique pourrait mettre en cause l'autorité féminine et réitérer l'ordre des rapports de sociaux de sexe existant dans la société. D'autre part, nous avons observé dans cette relation enseignante-élèves le rôle de la professeure qui tend à prêter plus d'attention aux garçons ; étant donné qu'il existerait ce que certains appellent « l'effet-enseignant » (Bressoux, 1994), que des recherches récentes (Duru-Bellat, Jarouse & Mingat, 1993 ; Felouzis, 1997) ont confirmé et même quantifié, l'enseignant.e compterait de manière non-négligeable dans la multitude de facteurs concourant à la réussite scolaire des élèves.

Comme l'avait noté Babillo (1999, p. 21), même si l'on rejette une vue binariste des sexes, les observations mettent au jour une dominance d'un comportement dans la classe. Cette dominance a pour conséquence de créer des pratiques normatives pour prendre le contrôle de la classe, ou être respecté par l'autorité ou le reste des élèves.



## Interprétation théorique de cette recherche

L'interprétation de ces données varie selon le point de vue théorique adopté pour appréhender les rapports sociaux de sexe. Le courant différencialiste postulera que même si les deux sexes pratiquent les mêmes plaisanteries leur motivation restera différente, ayant eu une expérience sociale et culturelle différente. Le but des femmes dans toute interaction sociale, humour compris, sera avant tout de créer une ambiance de coopération. Au contraire, pour les garçons la motivation serait plus d'attirer l'attention et de se placer en tant qu'autorité. Les objectifs étant différents, le style le sera aussi : les femmes font des plaisanteries qui ne mettent pas en danger l'esprit de coopération, afin d'aider l'autre à surmonter des moments difficiles ; l'humour chez les hommes permettrait de renforcer l'esprit de compétition, perpétuant et renforçant ainsi les relations hiérarchiques déjà existantes.

Une autre interprétation de la différence de comportement langagier est de la réinterpréter à la lumière de la distribution différentielle de pouvoir entre hommes et femmes dans la société : le plus grand pouvoir des hommes leur permet en effet de définir et de contrôler les situations, d'imposer des normes qui correspondent plus à leur style dans les interactions (West et Zimmerman, 1987). Les filles font alors des plaisanteries, éventuellement pour suivre l'exemple des garçons comme nous l'avons observé à plusieurs reprises.

Quel que soit le point de vue théorique, on observe tout de même un détachement chez les filles plus jeunes envers les rôles genrés traditionnels ; elles semblent libres d'explorer d'autres rôles et comportements dans lesquelles elles peuvent s'exprimer. On pourrait alors conclure que dans cette étude l'humour est une variation de registre qui permet de se construire. En effet, les différences de comportements observées ne sont pas des différences exclusives entre les sexes, mais des *différences préférentielles* entre les sexes (Bodine, 1975) qui deviennent pratiquement exclusives chez les adolescents.

Cette petite étude a exemplifié un aspect de la construction d'une identité sexuée à travers la pratique de l'humour par des élèves de deux catégories d'âge différentes, illustrant la sexuation plus générale dans le contexte scolaire, scolarisation au cours de laquelle « s'apprennent et se remanient des identités de sexe » (Mosconi, 2004, p. 10).



## Références

- Athinaki, F. (2010). Language and gender among Cypriot adolescents. Royaume-Uni : University of Essex. Incomplet ?
- Babillot, M. (1991). Une prise de conscience encore bien faible. *Cahiers pédagogiques* 372, 20-21. Non conforme
- Baider, F. (2011). Rire dans la salle de classe. *Filles et garçons à l'école. Cahiers pédagogiques* 487. Non conforme (italiques et pages)
- Behnke, C. & Meuser, M. (2001). Gender and *habitus*. Fundamental securities and crisis tendencies among men. *Gender in Interaction* (pp. 153-174). Amsterdam : John Benjamins.
- Bodine, A. (1975). Sex Differentiation in *Language. Language and Sex* (pp. 130-151). Rowley, Mass : Newbury House.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'état*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La domination masculine*. incomplet
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Cameron, D. (2003 [1992]). *Feminism and Linguistic Theory*. Palgrave Macmillan.
- Cockburn, C. (2004). *The Line : Women, Partition and the gender Order in Cyprus*. London : Zed Books.
- Coser, R. (1960). Laughter among colleagues. *Psychiatry*, 23, 81-95.
- Crawford, M. (1995). Gender and conversational humor. *Talking difference, on Gender and Language* (pp.129 -179). Sage Publications.
- Drudy, S. & Chatháin, M. Úí (2002). Gender Effects in Classroom Interaction : Data Collection, Self-Analysis and Reflection. *Evaluation and Research in Education*, 16, 1, 34-50.
- Duffy, J., et al. (2002). Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex Roles*, 45, 9-10, 579-593.
- Duru-Bellat, M. (1999). Une éducation non sexiste, une gageure. *Cahiers pédagogiques*, 372, 11-13.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J. P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée: étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34, 1, 43-60.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales, Note de synthèse 1. Des scolarités sexuées: reflets des différences d'aptitudes ou d'attitudes? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.
- Edelsky, C. (1981). Who's got the floor? *Language in Society* 10, 3, 383-421.
- Eder, D. (1993). Go get ya a French! Romantic and sexual teasing among adolescent girls. *Gender and conversational interaction* (pp. 17-31). New York : Oxford University Press.
- Eisenberg, A. (1986). Teasing: Verbal play in two Mexicano homes. *Language socialization across cultures* (pp. 182-197). Cambridge : Cambridge University Press.
- Evehart, R. (1983). *Reading, writing and resistance : Adolescence and law in a junior high school*. Boston : Routledge and Kegan Paul.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffmann, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Anchor Books



- Holmes, J. & Meyerhof, M. (1999). The Community of Practice. *Language in Society*, 28, 173-183.
- Holmes, J. (2006). Sharing a laugh: pragmatic aspects of humor and gender in the workplace. *Journal of Pragmatics* 38: 26- 50.
- Hurtig, M.-C. (1999). Catégories de sexe et perception de soi, *Connexions* 72: 105-118.
- Ilavot, Z., et al. (1998). Teacher-student classroom interaction: the influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence*, 33, 269-278.
- Kulick, D. (2010). *Humorless lesbians. Femininity, Feminism and Gendered Discourse* (pp. 59-83). Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- Kyrtzis, E. (2001). Constituting the Emotions: A Longitudinal Study of Emotion Talk in a Preschool Friendship of Boys. *Gender in interaction* (pp. 51-75). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and humor: the state of the art. *Journal of Pragmatics*, 38, 4-25.
- Fishman, P. (1983). Interaction: The work women do. *Language, Gender, and Society* (pp. 89-101). Rowley, MA: Newbury House
- Griffin, C. (1985). Typical girls? *Young women from school to the job market*. London: Routledge & Hegan Paul.
- Lafrance, M. (1991). School for Scandal: different educational experiences for females and males. *Gender and Education*, 3, 1, 3-13.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Miller, P. (1986). Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. *Language socialization across cultures* (pp. 165-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* Paris: PUF.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1, 51, 31-38.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 1, 11, 165-174.
- Nicaise, V. (2006). *Les feedbacks de l'enseignant.e en EPS: perceptions des élèves et observations. Différences filles-garçons sur les réponses psychologiques de la performance*. Thèse de doctorat, Université de Lyon 1.
- Nicaise, V. et al. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review* 13, 3, 319-337.
- Ochs, E. (1992). Indexing gender. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp.335-358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pizzini, F. (1991). Communication hierarchies in humour: Gender differences in the obstetrical/gynaecological setting. *Discourse in Society* 2, 4, 477-488.
- Pritchard, R. (1987). Boys' and girls' attitudes towards French and German. *Educational review* 29, 1, 65-72.
- Schieffelin, B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. *Language Socialization Across Cultures* (pp.165-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnurr, S. & Holmes, J. (2009). Using humor to do masculinity at work. *Humor in Interaction* (pp. 101-124). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Tannen, D. (ed.). *Gender in conversational interaction*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Thorne, B. (1983). Girls and Boys together, but mostly apart: Gender Arrangements in Elementary Schools. *Relationships and development* (pp. 167-184). Hisdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Vassiliadou, M. (2002). Questioning Nationalism: The Patriarchal and National Struggles of Cypriot Women within a European Context. *European Journal of Women's Studies* 9, 4, 459-482.
- Weiller, K. H. & Doyle, E. J. (2000). Teacher-Student Interaction: An Exploration of Gender Differences in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 71, 3, 43-5.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society* 9, 1, 8-37.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society* 1, 2, 125-151.