

IUFM de Montauban  
UP Lettres Modernes  
Capes de lettres modernes

**Rires et Sourires**  
**littéraires et pédagogiques**

Mémoire présenté par Melle LOURTAUT Virginie, sous la direction de  
Mme Roques

Année 2005-2006

L'humour est un art d'exister... [...].  
L'homme sans humour vit la vie des larves,  
sous leur enveloppe de soie,  
sûr d'un avenir sans durée,  
mi-conscient, interchangeable.  
L'humour fait éclater le cocon vers la vie,  
le progrès, le risque d'exister.

Robert Escarpit, *L'Humour*

# Table des matières

<b>Introduction</b>	p. 6
---------------------	------

## **Partie 1 Une communication complexe : l'humour entre connivence et distance**

### **A. La communication en classe**

- |   |       |
|---|-------|
| 1. Le faux immédiat de la communication | p. 8  |
| 2. La communication en classe           | p. 9  |
| 3. Les acteurs de l'interaction         | p. 11 |

### **B. Le rire comme connivence**

- |                                   |       |
|-----------------------------------|-------|
| 1. L'humour comme lien            | p. 12 |
| 2. L'humour comme acte de langage | p. 14 |

### **C. Le rire comme mise à distance**

- |                                    |       |
|------------------------------------|-------|
| 1. Mise à distance pour les élèves | p. 15 |
| 2. Des élèves mis à distance       | p. 17 |

### **D. Une communication à hauts risques**

- |                                   |       |
|-----------------------------------|-------|
| 1. Le risque de l'incompréhension | p. 18 |
| 2. Du rire au risible             | p. 19 |

**Partie 2 Rires et sourires en toutes lettres** p. 21

**A. Lire des textes humoristiques** p. 21

1. L'humour et ses signaux p. 22
2. Un exemple : le texte parodique p. 25
3. « Le plaisir du texte » p. 27

**B. Une écriture du jeu** p. 29

1. L'écriture comme jouet verbal p. 29
2. Les enjeux de l'écriture du jeu p. 32

**C. Le jeu théâtral** p. 33

1. La mise en voix des textes p. 34
2. Jouer des textes p. 35

**Partie 3 Pour une éthique de l'enseignant** p. 37

**A. Enseigner, un acte éducatif complexe** p. 37

1. Une question de distance p. 38
2. L'enseignant, « humain, trop humain » ? p. 39

**B. Un réel engagement** p. 41

1. Le devenir citoyen p. 41

2. L'enseignement ou une réelle dynamique	p. 42
3. Pour une éthique collective ?	p. 43
<b>C. Le plaisir d'enseigner</b>	p. 45
1. Du plaisir à l'école...	p. 45
2. Le plaisir de vivre avec les élèves	p. 46
<b>Conclusion</b>	p. 49
<b>Bibliographie</b>	p. 51

## Introduction

« Rires et sourires littéraires et pédagogiques » : j'ai choisi ce sujet pour trois raisons principales. En effet, je voulais réfléchir sur un préjugé, que j'avais entendu dire en salle des professeurs, à savoir que les élèves du collège ne pouvaient pas comprendre le second degré. Mais au-delà de ce jugement hâtif, en tant qu'enseignante de classe de 5<sup>ème</sup>, je me suis souvent heurtée à cette parole d'élève face à un texte : « Madame, c'est dans un texte comique, donc c'est comique ». Afin de dépasser ce truisme, il m'a semblé essentiel de travailler avec les élèves les divers signaux qui rendent un texte humoristique ou comique et d'expérimenter, avec eux, une écriture du jeu. Enfin, ce travail a pour but, non pas de militer pour une pédagogie libertaire, non autoritaire, mais d'approfondir ma relation de confiance et de distance avec les élèves, en classe de 5<sup>ème</sup> et ceux à venir. Dès lors, ces trois éléments m'ont alors amenée à penser ensemble l'humour et l'école, deux termes, qui paraissent, à première vue, contradictoires. Rires et sourires à l'école suscitent souvent de la méfiance : ainsi, il ne faudrait pas confondre « formation et récréation ». Mais ces deux termes sont-ils vraiment contradictoires ?

Le propre du rire est, peut-être, de se soustraire au contrôle, à la conceptualisation ; il réclame une approche plus pragmatique, ce qui rend notre tâche plus difficile. Mais nous allons essayer de mener une réflexion dans l'action, c'est-à-dire une réflexion sur l'humour en classe, soutenue par des exemples concrets de situations pédagogiques.

Si le rire est bien du côté du corps montré, théâtralisé, — ce qui nous renvoie à notre corps d'enseignant —, du monde ludique, le sourire est, quant à lui, plus près du silence, de la communication implicite avec autrui. J'aimerais, dans ce travail, interroger cette communication particulière entre l'enseignant et ses élèves. Cependant, dans ce mémoire, j'ai choisi une acception très large de ces deux termes : rires et sourires. En effet, au-delà du registre comique, ces deux mots désignent, dans le mémoire, tout ce qui peut susciter du plaisir, de la gaieté, c'est-à-dire « un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus

sérieux<sup>1</sup> ». Plus précisément, je m'intéresserai davantage à l'humour, communication complexe et risquée en classe, pour montrer comment cet art du détour n'est pas une simple suite de calembours, mais bien une posture d'énonciation, qui peut être mise au service de l'enseignement.

En classe, comment le rire, qui est à la fois mise à distance et connivence, peut-il être un biais pour mieux aborder les textes et l'écriture, ainsi qu'un moyen de nouer de meilleures relations avec les élèves, en créant une atmosphère de confiance, de travail, propice à la communication ?

Protéiforme et complexe, le rire ou le sourire à l'école semble apparaître comme un entre-deux : entre complicité, solidarité avec les élèves et distance, détachement par rapport au groupe, au monde et à soi-même. En classe, le rire se trouve à la fois dans l'adhésion et dans le détachement. Dès lors, enseigner dans cet entre-deux permet alors d'enseigner l'humour à travers divers supports : savoir lire un texte ou un dessin humoristique, savoir jouer une scène théâtrale. Mais au-delà de ces signaux du rire dans les textes et de l'écriture du jeu, le rire ne ferait peut-être que symboliser la complexité même de la tâche de l'enseignant.

---

<sup>1</sup> La Fontaine, *Fables*, « Préface », Paris, Folio , p. 26.

# Partie 1

## Une communication complexe : l'humour entre connivence et distance

Le rire peut être défini, avant tout, comme une interaction. Il apparaît comme une communication sociale particulière entre l'enseignant et les élèves. Avant d'aborder le rire, il me paraît indispensable de s'interroger, dans un premier temps, sur la communication dans la classe : comment comprendre cette communication ?

### A. La communication en classe

#### 1. Le faux immédiat de la communication

« On ne peut pas ne pas communiquer<sup>2</sup> », déclare Paul Watzlawick.

Cette phrase nous rappelle que l'être humain n'existe que par et dans la communication. Mais tout le monde semble entendre ce qu'est la communication, notion si galvaudée à notre époque. La communication, c'est communiquer, parler, échanger à l'autre. Or la communication, c'est ce que partagent tous les hommes. Cette notion apparaît alors comme une évidence immédiate car elle est le point commun de tous les êtres humains. Néanmoins, il faut soumettre la communication à la médiation

---

<sup>2</sup> Paul Watzlawick, Beavin Helmick, Jackson, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

pour penser cette notion. En classe, ce phénomène d'évidence immédiate empêche souvent d'analyser la communication. Ainsi, « l'enseignant lui-même est souvent victime d'une sorte de myopie à l'égard de certaines réalités qui ne lui apparaissent plus car elles se fondent dans son approche d'expert<sup>3</sup> ». Cependant, la communication est inhérente aux métiers de l'humain, comme celui d'enseignant. Etymologiquement, la communication vient du latin, *communico*, qui signifie « mettre en commun, partager, entrer en relation ». En ce sens, en classe, tout notre être met en commun, partage avec les élèves.

C'est pourquoi, il me semble important de penser la communication en classe, avant d'aborder une communication particulière, celle de l'humour.

## 2. La communication en classe

Comme le déclare Jean-François Halté dans son article, intitulé « De la langue à la communication dans l'école », « il n'est pas de situation scolaire qui ne fasse apparaître des problèmes de communication et qui ne comporte des enjeux relationnels, symboliques, manifestés dans la communication<sup>4</sup> ». Il est vrai qu'en classe ou dans la salle des professeurs, nous parlons souvent de communication, mais nous en parlons la plupart du temps sur un mode normatif et négatif par rapport aux élèves. Il suffit d'observer les mots sur les carnets de correspondance des élèves, que je peux écrire : « Léa ne cesse de bavarder avec son camarade », « Jérémy est incapable d'écouter avec attention le cours de français », « Félix ne cesse de faire des digressions pendant le cours ». Il me paraît important de prendre du recul par rapport à ce regard normatif et négatif, que nous pouvons porter sur la communication en classe. Certes, contrôler l'interaction en classe est un impératif pour instaurer la possibilité même d'un bon fonctionnement didactique et pédagogique, mais cette communication repose, avant tout, sur une relation de confiance et d'autorité entre l'enseignant et les élèves. Au-delà de ce regard normatif et péjoratif, que représente alors la communication en classe ?

---

<sup>3</sup> Michel Descotes, *La Communication en cours de français*, Paris, Bertrand Lacoste, 1995, p. 10.

<sup>4</sup> Jean-François Halté, « De la langue à la communication dans l'école », *Pratiques* n° 40, décembre 1983, p. 3.

Toute communication dépend d'un contexte, c'est-à-dire d'un environnement extra-linguistique. Tout d'abord, l'interaction se déroule dans un décor, à savoir le lieu et le moment de l'interaction. Ce lieu a, bien entendu, un sens culturel et symbolique. En effet, les élèves ont leurs propres représentations de la classe et du cours de français. Ensuite, elle est liée à une situation d'interaction, qui représente les enjeux de la rencontre. Enfin, cet échange est abrité par, ce que l'on nomme, l'institution, c'est-à-dire ce qui abrite le décor, à savoir, pour nous, l'Ecole.

Pour approfondir cette communication en classe, nous pouvons nous appuyer sur une synthèse<sup>5</sup>, réalisée par Patrick Charaudeau. En effet, il établit un inventaire de toutes les composantes de la situation de communication. En s'inspirant des principes interactionnistes, il définit les différentes caractéristiques des relations entre un locuteur et ses interlocuteurs. Il s'interroge, dans un premier temps, sur les caractéristiques physiques de la relation. Par exemple, les partenaires de cette communication sont-ils proches ou lointains l'un de l'autre dans l'espace ? Ensuite, il met en lumière la nature sociale et psychologique des partenaires. Enfin, il étudie les modalités mêmes de cette communication : y a-t-il réellement un échange ou est-ce un monologue de la part du locuteur ? Quel est le contrat établi entre le locuteur et les interlocuteurs ? Quels sont les rôles des partenaires ? Par exemple, dans une situation de classe, on attend de l'enseignant un certain rôle : il doit interroger, expliquer, donner des consignes, de même que l'on attend d'un élève qu'il réponde aux questions, qu'il respecte les consignes, qu'il travaille. Bien entendu, il s'agit, ici, de rôles figés et attendus, que les partenaires peuvent ne pas tenir.

Au carrefour de la linguistique, de la sociolinguistique et de la pragmatique, cette synthèse de Patrick Charaudeau a le mérite de concilier la dimension à la fois psychologique et sociale du sujet. Quels sont ces sujets qui participent et qui font la communication en classe ?

---

<sup>5</sup> Synthèse que l'on trouve dans l'ouvrage de Michel Descotes, op. cit., p. 225.

### 3. Les acteurs de l'interaction

Un des acteurs de cette communication dans la classe, c'est nous, l'enseignant. Nous avons un rôle essentiel dans cette interaction, à savoir établir une relation à la fois de confiance et d'autorité. Tout serait peut-être plus facile, mais bien plus tragique, si l'enseignant avait pour seul enjeu de maintenir l'ordre et de réprimer toute communication non autorisée. L'enseignant serait alors à l'image d'un militaire, qui doit faire respecter la discipline. Sans ressembler à un militaire, l'enseignant court un autre risque : celui de faire un cours magistral. En effet, dans cette position, il possède un rôle institutionnel dominant. Il est vrai que, dans nos études supérieures, nous avons écouté un très grand nombre de cours magistraux. Il faut se détacher et se méfier de cette manière d'enseigner. Dans un cours magistral, l'enseignant assume un statut de professeur, seul détenteur du savoir et oblige alors les élèves à occuper une seule et unique place. Mais, lorsque l'enseignant se réfugie dans son cours magistral, ne cherche-t-il pas à éviter la spontanéité, la surprise des élèves ? Il doit, au contraire, se battre contre cette facilité, que peut représenter le cours magistral. Je pense qu'à chaque heure de cours, l'enseignant se doit d'affronter et de vivre cette relation contradictoire entre confiance et autorité avec les élèves. Etre enseignant, c'est « un métier qui associe, dans un seul et même geste professionnel, le *savoir* et le *suivi*. Un savoir exigeant, sans concession sur le fond. Et un suivi qui permette à chacun d'accéder à ce savoir en utilisant les ressources qui sont mises à sa disposition<sup>6</sup> ».

Les élèves apparaissent comme le second acteur essentiel de cette interaction. Ma classe de 5<sup>ème</sup> 1 du collège Georges Brassens, à Montastruc la Conseillère, est un groupe, formé de vingt-six êtres, âgés entre douze et treize ans, à l'orée de l'adolescence, en pleine construction. Vingt-six histoires personnelles et familiales, vingt-six caractères, vingt-six corps en train de se transformer, vingt-six personnalités, vingt-six vies. Par ailleurs, cette classe n'est pas une simple addition de vingt-six individus mais un groupe d'élèves, la 5<sup>ème</sup> 1, qui possède, lui aussi, une vie propre, une façon de réagir, de fonctionner et de vivre ensemble. C'est à travers cette diversité d'individus, de leur niveau socioculturel, de leurs savoirs que se construit la communication en classe.

---

<sup>6</sup> Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005, p. 17.

Mais la situation de communication est différente en Aide au Travail Personnalisé de français, puisque, en tant qu'enseignante stagiaire, j'aide cinq élèves d'une autre 5<sup>ème</sup> dans l'organisation de leur travail, en orthographe et en grammaire. Mes relations ne peuvent pas être les mêmes face à vingt-six élèves et à cinq élèves. L'A.T.P. permet de démultiplier les possibilités de parole. Ce moment me paraît illustrer parfaitement le « suivi » de l'enseignant, défini par Philippe Meirieu.

Ainsi, la communication en classe semble être une pratique complexe, prise dans des contradictions, dans la mesure où elle est, non pas une expression d'un idéal, mais bien « une modalité d'exercice du métier de l'enseignant et du métier d'élève<sup>7</sup> ». En ce sens, Edgar Morin définit la complexité de cette manière :

La complexité correspond, dans ce sens, à l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés, à l'irruption des paradoxes ou des contradictions au cœur de la théorie. Le problème de la pensée complexe est dès lors de penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contradictoires<sup>8</sup>.

Il serait fallacieux de croire qu'il suffit de trouver le juste-milieu, je crois que l'enseignant doit vivre et affronter cette complexité dans la classe.

A travers cette communication en classe, le rire semble être une communication particulière, toute aussi complexe, ambivalente, ambiguë.

## **B. L'humour comme connivence**

### **1. L'humour comme lien**

Cet art du détour, qu'est l'humour, implique un accord tacite, une entente entre l'enseignant et les élèves. Il crée une atmosphère de confiance et de travail dans la

---

<sup>7</sup> Philippe Perrenoud, « La Communication en classe : onze dilemmes », texte extrait d'Internet.

<sup>8</sup> Edgar Morin, *La Méthode*, Paris, Seuil, Paris, 1977.

classe, ce que Philippe Meirieu nomme «l'événement pédagogique<sup>9</sup>», c'est-à-dire une sorte d'harmonie pédagogique entre l'enseignant et sa classe. Il est certain que cette harmonie n'est pas présente à chaque cours, mais lorsqu'elle est là au sein de la classe, la transmission des savoirs s'opère immédiatement.

Le rire rend également les élèves solidaires. Dans la classe, il permet une solidarité entre les rieurs. Il est vrai que le rire a un caractère social, qui unit les membres d'un groupe. Mais cette connivence entre les élèves et l'enseignant n'est ni acquise ni imposée d'emblée, le premier jour de la rentrée. En effet, elle se construit au fur et à mesure que se structure et se consolide la relation entre les élèves et les enseignants. Dans le premier chapitre de son ouvrage, *Le Rire*, Bergson affirme que «notre rire est toujours un rire de groupe<sup>10</sup>». Il vise à prévenir les automatismes qui menacent l'harmonie sociale du groupe et à corriger nos conduites de leur laisser-aller à un «raidissement contre la vie sociale<sup>11</sup>». Cette fonction sociale du rire semble abolir les distances, les règles et les conventions. Par exemple, c'est ce que je peux vivre avec les cinq élèves de 5<sup>ème</sup> 5 en ATP de français. Il s'agit d'un moment privilégié, plus détendu que je peux avoir avec les élèves. Une heure par semaine, Alysée, Pauline, Mathias, Tiphaine, Fabien et moi, nous nous retrouvons pour travailler ensemble. Il s'agit d'un temps riche et privilégié, d'un espace beaucoup plus proche avec les élèves, étant donné qu'ils ne sont que cinq. Pendant cette heure, nous avons vraiment le temps de communiquer. Ils ont la possibilité d'exprimer leurs angoisses, leurs difficultés par rapport à l'organisation du travail. En effet, le temps me semble moins compté qu'en classe. Par exemple, nous avons passé trois séances à travailler le brouillon et sa réécriture. Ce travail avait pour but de leur montrer que l'écriture ne naît pas de l'inspiration mais bien du travail à construire, déconstruire et reconstruire sa propre écriture.

Par cette complicité, le rire permet une attitude de confiance et de sympathie entre l'enseignant et les élèves. En ce sens, l'attitude humoristique se différencie de celle de l'ironiste car «l'ironiste s'affirme lui-même et empêche une atmosphère de confiance [...] de se créer ; par contre, la douleur cachée de l'humoriste contient une

---

<sup>9</sup> Philippe Meirieu, op. cit., p. 10.

<sup>10</sup> Henri Bergson, *Le Rire*, Paris, PUF, 1940, p. 5.

<sup>11</sup> Henri Bergson, *ibid.*, p. 118.

sympathie, par quoi il contribue lui-même à créer cette confiance<sup>12</sup> ». Si l'ironie a partie liée avec le pouvoir et la supériorité, le rire, au contraire, crée une atmosphère de confiance et de sympathie avec les élèves.

## 2. L'humour comme acte de langage

L'humour semble mettre à mal la passivité des élèves grâce au décodage qu'il nécessite bien souvent ou au rire, qu'il déclenche. L'élève s'implique activement pour pouvoir comprendre le message et en rire. Cette communication construit alors un élève actif, qui se transforme en acteur du message. Il ne subit plus la communication. Le rire, surtout celui de l'enseignant, ne laisse jamais les élèves indifférents : ils veulent absolument comprendre, décrypter l'humour qui se cache derrière ses paroles.

Dès lors, en classe, le rire a une visée pragmatique. Pour citer Austin, « dire, c'est faire ». A travers l'humour, l'enseignant agit sur la réalité et sur son interlocuteur. Cette communication particulière a une valeur illocutoire : elle constitue un réel acte de langage.

Mais, s'il est vrai que le rire apparaît comme un lien entre l'enseignant et sa classe, il permet, en même temps, de se décentrer et de prendre du recul.

---

<sup>12</sup> Soeren Kierkegaard, *Postscriptum aux Miettes philosophiques*, Paris, Gallimard, 4<sup>ème</sup> édit., 1941, p. 373.

## C. Le rire comme mise à distance du monde et de soi-même

### 1. Mise à distance pour les élèves

En classe, le rire semble dé-boussoler, dé-voiler, dé-cloisonner, dé-stabiliser les élèves. Il s'agit bien d'un véritable jeu de « dés », qui « dé-construit » leurs conceptions du monde et celles de l'autre. En effet, aussi bien pour le rire que pour le sourire, il y a bien, à l'origine, une surprise qui fait sursauter et qui déstabilise, physiquement et psychologiquement.

Le rire implique nécessairement un détachement. C'est pourquoi, il est parfois difficile de s'amuser de ce qui nous touche, à moins de prendre suffisamment de distance : peut-on rire de tout ? Question que je laisse sans réponse...Mais, cette communication particulière permet de relativiser, de prendre du recul et de brouiller leurs propres repères. Le rire est ce « territoire où le jugement est suspendu », pour reprendre les mots de Milan Kundera à propos du roman.

Le rire me pousse à faire travailler les élèves sur leurs représentations, leurs clichés. Cet art oblique permet de mettre en question les représentations de mes élèves, dans la mesure où il empêche les élèves de rester enfermés dans leurs préjugés, dans leurs clichés. Ainsi, l'humour est un acte de langage qui alerte les élèves sur l'inertie qui les entoure. Au début de la séquence sur le *Roman de Renart*<sup>13</sup>, j'ai donné un questionnaire aux élèves sur leurs propres représentations du Moyen-Age, période au programme de la classe de 5<sup>ème</sup>. J'ai été surprise de noter que Charlène n'appréciait pas cette période historique, car la télévision n'existait pas encore à cette époque. En riant, je lui ai demandé de ne pas oublier ce qu'elle venait d'écrire et de venir me voir à la fin de la séquence, afin de voir si ses représentations avaient changé. Par sa parole fourbe, l'humour de Renart, qui date de la fin du XIIe siècle, a donc vaincu la télévision du XXIe siècle. En effet, Charlène est revenue en fin de séquence en ayant changé d'avis. Ce n'est pas pour autant qu'elle va arrêter de passer son temps libre devant la télévision, mais à cet instant-là, elle a pris conscience de quelque chose d'important.

---

<sup>13</sup> *Roman de Renart*, Paris, GF Flammarion, « Etonnants Classiques », 1996.

L'éclat de rire peut être également un éclat de lumière pour les élèves. A la lecture de la célèbre scène du sac des *Fourberies de Scapin*<sup>14</sup>, Cécilia ne percevait pas les différents comiques de la scène. Je lui ai alors demandé de venir jouer la scène en apportant des objets : sac, bâton... La séance suivante, devant toute la classe, son livre à la main, elle a parfaitement joué les différents personnages, et le public a éclaté de rire. En partant s'asseoir à sa place, elle m'a dit : « Madame, je viens de comprendre pourquoi cette scène fait rire. Les différents accents de Scapin font rire mes camarades ». Ainsi, l'humour représente la distance entre les choses et l'idée des choses et déconstruit les représentations des élèves. Il est, avant tout, réflexif.

Au-delà des représentations et des préjugés des élèves, le rire permet de prendre ses distances par rapport au monde, et par rapport au discours sérieux. En ce sens, le discours humoristique s'oppose au discours sérieux, qu'il met à distance. Si l'humour est du côté de la distanciation, de la légèreté, le sérieux est, *a contrario*, du côté du lourd, du grave et de l'adhésion. En fait, le discours sérieux comprend tous les discours qui se présentent sous forme de consignes, de mode d'emploi. Il se veut le plus souvent efficace, autoritaire, univoque, comme peut l'être, parfois, le discours de l'enseignant : « il a même, sans doute, un ton, un rythme, un phrasé et un tempo particuliers, liés à une phraséologie volontiers « pompeuse » et à ses intentions volontiers pédagogiques<sup>15</sup> », écrit Philippe Hamon. Le discours sérieux est un discours qui est du côté du pouvoir. L'humour permet alors d'ébranler cette communication grave, monologique que peut avoir l'enseignant. Il surprend, inquiète les vérités établies, les mots et les moments attendus, les attitudes convenues.

Ainsi, cette mise à mal du discours sérieux oblige les élèves à réfléchir sur son propre fondement. Les élèves peuvent — et devraient — se poser des questions : pourquoi l'enseignant me donne-t-il cette consigne ? Quel est l'intérêt de ce travail, de cet exercice ?

---

<sup>14</sup> Molière, *Les Fourberies de Scapin*, III, 2, Paris, Gf Flammarion, « Etonnants Classiques », 1995, p. 97.

<sup>15</sup> Philippe Hamon, *L'Ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique*, Paris, Hachette supérieur, 2001, p. 59.

## 2. Les élèves mis à distance

En tant qu'enseignante, le rire m'oblige à me décentrer et à prendre du recul par rapport aux conflits quotidiens pour permettre une dédramatisation et une distanciation. En effet, si l'humour peut se lire comme lieu de la joie et du plaisir, il peut aussi être une mise à distance par rapport à l'autre, à savoir le groupe d'élèves. L'École est aussi le lieu où l'on rencontre l'altérité. Parfois, cette rencontre peut être inquiétante et dérangement à la fois pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant. L'humour peut devenir une arme qui permet d'exorciser l'incompréhension et l'angoisse face à l'étrangeté de l'autre. Il fonctionne comme filtre de l'angoisse et travaille à même l'angoisse. Le rire devient alors un exorcisme en me libérant face à l'autre car quelquefois, je me trouve dans l'impossibilité de comprendre l'autre. A ce moment-là, il a une fonction cathartique. Ces obstacles émergent souvent dans la rencontre entre le savoir et les élèves. Ils émergent quand l'enseignant cherche à faire comprendre comment cela fonctionne et que les élèves lui renvoient leur incompréhension, leur difficulté à s'approprier le savoir. C'est dans ces situations limites qu'on éprouve, peut-être, le mieux la spécificité de notre métier.

J'attendais beaucoup de mon année de stage en collègue. Je n'ai pas été déçue. Enseigner, c'est, avant tout, une rencontre humaine exceptionnelle. Dans ma carrière, je me souviendrai longtemps d'Alexis, un de mes élèves en 5<sup>ème</sup> 1. Cet adolescent n'a pas pu suivre une scolarité normale. Il passe encore une journée par semaine à l'hôpital de jour pour adolescents de La Grave, à Toulouse. C'est un élève angoissé, attiré par le morbide, par la violence. En classe de français, Alexis est un élève doué, réfléchi mais torturé par ses angoisses. Ses expressions écrites ont toujours pour thème l'horreur, le morbide. Lors d'un travail d'écriture, j'ai même refusé de corriger sa copie, car il avait pris pour objet de description un autel satanique. Dans sa copie, il réglait ses comptes avec Dieu. Je lui ai donc glissé une lettre dans son travail pour lui expliquer pourquoi je ne pouvais pas noter son travail. Après discussion, il a compris et a refait son devoir. A l'oral, il peut être très provocateur. Mon arme face à sa provocation a souvent été l'humour. C'est, à mon avis, de cette façon, que l'on peut déstabiliser cet élève, enfermé dans ses idées de mort et dans ses souffrances. Ainsi, l'humour apparaît à des moments précis en classe : face aux conflits, aux provocations d'Alexis, le rire devient un moyen de marquer la distance. En classe, cet art oblique m'a permis d'échapper à la colère, de ne pas sombrer, devant les élèves, à un jugement trop rapide.

D'un point de vue du savoir, j'ai été surprise de remarquer l'exaltation soudaine des élèves, quand ils comprennent, enfin, qu'ils sont tout à fait capables de comprendre. Ils changent leur regard péjoratif, condamnant sur eux-mêmes en un regard positif et valorisant. Mais ce qui m'interpelle dans le collège où je travaille, c'est la lassitude des enseignants face aux élèves. Je ne sais pas quelle enseignante je serai dans une vingtaine d'années, mais ce regard négatif porté sur les élèves m'inquiète, me travaille. Le soir d'un conseil de classe, je me souviens d'une phrase que m'a dite une enseignante d'anglais : « Souviens-toi, Virginie : ce qui tue les professeurs, c'est la répétition ! ». Je pense que nous devons combattre dans notre métier cette répétition, cette habitude d'enseigner. Je crois que l'humour peut être une façon de lutter contre cette lassitude. Philippe Meirieu nous rappelle cette phrase de Rilke au jeune poète, qui peut s'adresser à nous, jeunes ou moins jeunes enseignants : « Rentrez en vous-mêmes ». Vous y trouverez, au cœur même de votre projet d'enseigner, les raisons de ne désespérer ni de votre métier, ni du monde<sup>16</sup> ».

Ainsi, le rire joue de cet entre-deux : entre connivence et distance. Il serait à la fois une communication et une excommunication. Mais cet entre-deux apparaît comme une communication à hauts risques.

## **D. Une communication à hauts risques**

### **1. Le risque de l'incompréhension**

Cette communication n'est pas sans risque. Cette attitude entre connivence et distance peut créer, non pas un rire ou un sourire, mais bien un sourire amer ou jaune. Entre l'enseignant et les élèves, le rire peut devenir une convention, un arrangement ; il s'agit alors d'un rire de politesse, voire de séduction. Mes élèves sont à l'orée de l'adolescence : entre douze et treize ans. C'est une période de leur vie où ils ont besoin

---

<sup>16</sup> Philippe Meirieu, op. cit., p. 87.

d'être regardés. Par conséquent, ils peuvent se trouver dans la séduction. C'est à nous d'être vigilants face à ce rire ou à ce regard de séduction.

De plus, cette communication complexe, qu'est l'humour, est susceptible de nombreux échecs. L'humour peut se confronter à l'incompréhension, voire à la gêne des élèves. Au cours de ma séquence consacrée à l'étude du *Roman de Renart*, je leur ai fait écouter le texte, joué par Jean Rochefort. Lors de l'écoute, j'étais seule à rire face à vingt-six visages qui me regardaient bizarrement. Ce fut un véritable échec. Mais cet échec a été très enrichissant pour moi, car je leur ai demandé en quoi cette histoire de Renart, jouée admirablement par Jean Rochefort<sup>17</sup>, n'était pas drôle et nous avons donc approfondi ce décalage qui existait entre nous. En effet, il peut avoir une mauvaise réception du message c'est-à-dire qu'une intention humoristique peut être suivie d'une réception sérieuse et qu'une intention sérieuse peut être suivie d'une réception humoristique. C'est un risque à prendre.

## 2. Du rire au risible

Outre le fait de ne pas être compris, l'enseignant risque de faire rire de soi, de faire rire de son incompétence passagère à maîtriser son langage, comme, par exemple les accidents de langage, les lapsus. Mais celui qui sait rire n'est peut-être jamais ridicule. Le rire devient alors un rire involontaire. Par exemple, Félix, en lisant à voix haute l'incipit de *Madame Bovary*<sup>18</sup>, a lu « la casquette » au lieu du terme « casque ». En effet, à la fin de ce passage, pour se moquer de Charles, le professeur joue sur ce mot et emploie le mot « casque » à la place de « casquette ». Après l'avoir repris, Félix a recommencé quatre ou cinq fois en lisant toujours la « casquette » au lieu de « casque ». Je voulais qu'il se rende compte tout seul de son erreur, ou à vrai dire, de son lapsus, mais cela a provoqué dans la classe un effet comique, dû à la répétition de son erreur.

Au-delà de ce rire involontaire, le rire peut alors se transformer en un rire dysphorique, en un rire d'exclusion, rire contre lequel je me bats en classe. Il s'agit alors, non plus d'un « rire avec » mais bien d'un « rire de », à savoir d'un rire

---

<sup>17</sup> *Le Roman de Renart*, raconté par Jean Rochefort et onze comédiens, CD, Frémeaux et associés, 2003.

<sup>18</sup> Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Paris, Garnier Frères, 1857, p. 3

d'exclusion, de moquerie. En effet, personne ne peut juger ni se moquer d'un de ses camarades, devant toute la classe, en la présence d'un enseignant. Ce jugement est si gratuit et facile. L'élève devient alors le bouc émissaire, l'objet de risée de la classe. Au cours du premier trimestre, j'ai demandé à Nicolas, qui venait juste d'arriver au collège au mois de novembre de relire un texte, extrait du *Roman de Renart*, que nous venions d'étudier en classe pour clore la séance. Cet élève a de grandes difficultés à lire, que j'étais en train de découvrir. A ce moment-là, son camarade, Alexis, fait remarquer à toute la classe à haute voix et avec un rire moqueur : « Mais Nicolas, tu sais vraiment pas lire ! ». A cet instant, je ne pouvais pas laisser passer ce jugement envers cet élève. Donc, je suis intervenue en expliquant à la classe la différence qu'il fallait absolument faire la différence entre « rire avec » et « rire de ». J'ai puni Alexis, en m'assurant qu'il avait bien compris la raison de cette punition et la différence entre ces deux rires.

En ce sens, cette communication d'écoute et de confiance, que représente le rire, n'exclut en rien la discipline et l'autorité. Pour pouvoir enseigner notre discipline, les lettres, nous avons besoin de la discipline. Cette autorité me paraît inhérente à notre métier. En tant que jeune enseignante stagiaire, j'ai fait preuve de beaucoup d'autorité durant les premières heures de cours. Cela m'a paru nécessaire pour instaurer une atmosphère de travail. Mais la discipline se construit au quotidien, au fil des heures avec les élèves. C'est pourquoi, ce rire n'est pas une attitude démagogue de ma part, dans la mesure où je ne cherche pas à séduire, à être aimée des élèves. Ce n'est pas un rire de séduction, de chantage affectif, bien au contraire. Je crois que, sans exclure la discipline, le rire permet une atmosphère de travail.

Cette communication en classe apparaît bien comme une communication à hauts risques. Elle nous demande une fermeté sereine, une parole à la fois d'écoute et de fermeté. Mais, à mon avis, c'est un risque qui vaut la peine d'être vécu.

Cette posture, qu'est l'humour, peut être mis au cœur de l'enseignement de français, au cœur des savoirs. Dès lors, enseigner avec humour, c'est aussi enseigner un gai savoir.

## Partie 2

### Rires et sourires en toutes lettres

Les programmes et leur accompagnement de la classe de 5<sup>ème</sup> nous invitent à étudier avec nos élèves un texte théâtral, une farce ou une comédie et un texte de dérision critique du Moyen Age ou de la Renaissance : « ces textes de dérision permettent de découvrir le pouvoir du *rire* satirique dans un contexte historique<sup>19</sup> », affirment les Accompagnements. En classe de français de 5<sup>ème</sup>, le rire est bien au cœur de notre enseignement, les programmes nous invitent à enseigner un gai savoir.

C'est pourquoi, mon projet pédagogique annuel de ma classe de 5<sup>ème</sup> 1 s'articule autour du thème de la parole fourbe, une parole qui a donc pour effet de faire rire ou de faire sourire à travers l'étude des tours du Renart dans *Le Roman de Renart*, de la parole rusée du célèbre valet, Scapin, de la parole matoise du goupil dans *Les Fables* de La Fontaine.

Autour de cette parole fourbe, il m'est apparu intéressant d'inviter mes élèves à savoir lire, écrire et jouer des textes humoristiques tout au long de l'année.

#### A. Lire des textes humoristiques

Au cours de l'année, je me suis souvent heurtée à cette parole d'élève : « Madame, c'est dans un texte comique, donc c'est comique ». A partir de ce truisme, il m'a semblé évident de travailler avec les élèves les différents signaux qui rendent un texte humoristique ou comique. Pour ce travail, je me suis appuyée sur la synthèse,

---

<sup>19</sup> *Enseigner au collège, Programmes et accompagnement*, CNDP, 2003, p. 97. C'est nous qui soulignons.

réalisée par Philippe Hamon, *L'Ironie littéraire, Essai sur les formes de l'écriture oblique*<sup>20</sup>. En quoi un texte est-il humoristique ?

## 1. L'humour et ses signaux

Comment lire et reconnaître un texte humoristique ? Avant de répondre à cette question, mes élèves face à un texte humoristique ou comique ont rencontré plusieurs difficultés. Quelles ont été ces difficultés ?

Les textes comiques sont des textes difficiles à lire pour les élèves car ils font appel, à la différence des textes « sérieux », à des lecteurs actifs et interprètes. Comme nous l'avons vu dans notre première partie, le discours sérieux est un discours réaliste, de la ligne droite, du syllogisme qui entraîne la croyance du lecteur. Aucun parasite ne doit perturber le discours sérieux comme, par exemple, des ruptures, des ellipses, des digressions, tandis que les textes humoristiques ne cessent d'être envahis par les ruptures thématiques et formelles. A l'inverse du discours humoristique, le discours sérieux croit en l'adéquation des mots et des choses, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Michel Foucault. Le discours sérieux redoute la polysémie, les sens pluriels du texte.

La deuxième difficulté des élèves face à un texte réside dans le fait que le texte littéraire est, non pas une communication orale, mais une communication écrite. En effet, dans la communication orale, c'est le corps lui-même qui sert de signaux. En effet, le rire se lit, se voit sur les visages et s'entend. C'est un bruit qui vient du corps et le sourire apparaît aussi comme une modification du visage. Le rire est, par définition, du corps montré, « du mécanique plaqué sur du vivant<sup>21</sup> », pour reprendre la célèbre expression de Bergson. Dans le rire, les mimiques paraissent souvent indispensables. C'est pourquoi, la pantomime est, selon Baudelaire, « l'élément comique pur, dégagé et concentré<sup>22</sup> ». Pour reprendre la phrase de Philippe Hamon qui décrit le fonctionnement

---

<sup>20</sup> Philippe Hamon, op. cit..

<sup>21</sup> Henri Bergson, op. cit., p. 29.

<sup>22</sup> Charles Baudelaire, *De l'Essence du rire et généralement du comique dans les arts plastiques*, Œuvres, Paris, Gallimard, Pléiade, 1976, p. 540.

de l'ironie, « à la différence de [l'humour oral] qui transparait à travers le corps et la figure de l'interlocuteur, [l'humour littéraire] est obligé de se signifier par l'écriture<sup>23</sup> ».

La troisième difficulté semble être un préjugé, que construisent les élèves. Il peut se résumer par une sorte de syllogisme, où le « je » est un élève :

Le texte a été choisi par un enseignant, qui le trouve drôle. Or je ne suis pas un enseignant, donc ce n'est pas drôle.

Afin de dépasser ce préjugé, il suffit de laisser les élèves choisir un texte humoristique parmi d'autres textes.

Après avoir mis en lumière les difficultés inhérentes aux textes humoristiques, comment reconnaître les signaux de l'humour dans ces textes ?

Les signaux de l'humour peuvent se disséminer dans la partie la plus visible du texte, c'est-à-dire le paratexte : les titres, les couvertures, les exergues. Pour favoriser l'entrée dans une œuvre intégrale, il est important de montrer aux élèves que le paratexte des œuvres n'est pas vain. En effet, étudier la couverture, le titre permet de susciter des attentes, des hypothèses de lecture. Prenons l'exemple de ma première séance des *Fourberies de Scapin*, de Molière<sup>24</sup>. Intituler sa pièce de théâtre de cette façon, c'est, déjà, adresser au lecteur, dès le seuil de l'œuvre, un signal clair. J'ai donc invité les élèves à s'interroger sur ce titre : pourquoi le terme « fourberie » est-il au pluriel ? Scapin est-il le personnage principal du texte théâtral ? Ce sont, bien entendu, des interrogations, des hypothèses de lecture qu'il faudra vérifier au cours de la lecture — le titre de l'œuvre de Zola, *La Joie de vivre*, fonctionne comme une antiphrase car il s'agit d'un roman noir et désespéré. Après l'étude du titre, nous nous sommes intéressés à la liste des personnages. Pour mieux comprendre l'origine de cette comédie, je leur ai distribué un document sur les personnages-types de la *Commedia dell'arte*, extrait de *l'Histoire du théâtre dessinée* d'André Degaine<sup>25</sup>. Cette page représente les personnages de la *Commedia dell'arte* avec leur costumes, leurs noms et leurs caractéristiques. Les élèves ont donc comparé ces personnages-types avec la liste des personnages des *Fourberies de Scapin*. Ils devaient répondre à cette question : qui est qui ? Cette entrée dans l'œuvre théâtrale a été une réussite.

---

<sup>23</sup> Philippe Hamon, op. cit., p. 74.

<sup>24</sup> Molière, op. cit..

<sup>25</sup> André Degaine, *Histoire du théâtre dessinée*, Brochée, 2000, p.164-165.

Tout en étant « un carrefour d'absences », terme emprunté à Jean Starobinski, l'humour littéraire nécessite des signaux visibles, ce que Philippe Hamon appelle, au sujet de l'ironie littéraire, la « gesticulation typographique<sup>26</sup> ». A l'intérieur même du texte, les différents signaux de l'humour vont être visibles. Ils peuvent se montrer à travers la typographie, les majuscules ou encore l'italique. Par exemple, lorsque j'ai distribué l'incipit de *Madame Bovary*<sup>27</sup>, un élève m'a tout de suite demandé : « pourquoi il y a des lettres penchées, des mots en italique ? ». Au cours de notre lecture, nous avons compris que l'entrée de Charles dans sa nouvelle classe, qui est aussi l'entrée dans le livre, est vue par les écoliers. Ainsi, l'italique apparaît comme un clin d'œil oblique, adressé au lecteur, à chaque élève : le « *nouveau* », « il passera dans *les grands* ». Il s'agit, en fait, du langage écolier. Cette mise en scène typographique forme, sous les yeux du lecteur, comme une sorte de mimique, de pantomime, de gesticulation du texte, destinée à remplacer le corps absent de l'humoriste. De plus, l'incipit de *Madame Bovary* s'achève sur les rires des élèves : « Il y eut un *rire* éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon [...] ».

L'humour apparaît souvent dans le discours descriptif, forme de discours privilégiée en classe de 5<sup>ème</sup>. Le procédé de l'énumération est un signal privilégié de l'humour, une sorte de « mécanisation » des mots qui paraît déborder le « vivant » du texte, pour paraphraser Bergson. J'ai étudié avec mes élèves ce procédé de l'énumération à partir de deux textes, extraits de *Madame Bovary* de Flaubert. Nous venons juste d'en parler déjà : il s'agit de l'entrée du « *nouveau* », Charles, dans la salle d'étude. Nous avons donc travaillé la description de la casquette de ce « *nouveau* ». Cet incipit est une véritable mine pour l'étude des expansions du nom :

C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on trouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet à poil<sup>28</sup> [...].

Après avoir fait une lecture analytique de ce texte avec mes élèves, je leur ai demandé d'essayer de dessiner cette casquette. Le lendemain, ils m'ont, à juste titre, rétorqué : « Mais, Madame, la casquette de Charles est impossible à dessiner ». C'est précisément là où je voulais en venir : cet objet est impossible à représenter.

---

<sup>26</sup> Philippe Hamon, op. cit., p. 84.

<sup>27</sup> Gustave Flaubert, op. cit., p. 3.

<sup>28</sup> Gustave Flaubert, ibid., p. 4. C'est nous qui soulignons.

Le second texte, que nous avons lu, met en scène le repas de noces de Charles et Emma Bovary. De la même manière que l'incipit, le texte va se remplir de noms par accumulation, par un effet de liste. Le détail devient le lieu de l'humour dans ce texte. En effet, l'écriture du détail est un élément privilégié par l'humoriste. « Dans la vraie réalité, écrit Pirandello, les actions qui mettent un caractère en relief se détachent sur un fond d'histoires banales et de détails sans intérêt, si bien qu'en général les écrivains ne s'en servent pas ou, ne s'en occupent que fort peu [...]. L'humoriste au contraire en tire le meilleur parti<sup>29</sup> ». J'ai montré à mes élèves comment tout le texte devenait, à son tour, une pièce montée, une accumulation ostentatoire sans aucune harmonie.

En définitive, l'humour convoque un lecteur actif, qui doit interpréter l'implicite, les sous-entendus, les brouillages énonciatifs. Pour les élèves, la lecture devient un véritable voyage actif. Telle apparaît la définition de l'art pour Henri Michaux :

L'art est ce qui aide à tirer de l'inertie. Ce qui compte n'est pas le repoussement ou le sentiment générateur, mais le tonus. C'est pour en arriver là qu'on se dirige, conscient ou inconscient, vers un état au maximum d'élan, qui est le maximum de densité<sup>30</sup>.

Comme pour la communication orale, l'humour opère une double contradiction, c'est-à-dire celle d'inclure et de mettre à distance le lecteur. La difficulté du texte humoristique résulte de cette lecture plurielle et instable. Le lecteur doit toujours se méfier de la polyphonie énonciative du texte. L'humour introduit le doute et le soupçon de nos positions, en tant que lecteur.

## 2. Un exemple : le texte parodique

Les programmes de la classe de 5<sup>ème</sup> nous invitent à lire un texte de dérision critique du Moyen Age ou de la Renaissance. Dans cette perspective, il m'est apparu intéressant de travailler le texte parodique. Ce terme « parodique » vient du grec *para* qui signifie « à côté de » et du nom *ôdè* qui veut dire « un chant ». La parodie peut se

---

<sup>29</sup> Luigi Pirandello, *Écrits sur le théâtre et la littérature*, Paris, Gallimard, « Folio Essais », 1968, p. 161.

<sup>30</sup> Henri Michaux, *Émergences, résurgences*, Genève, Skira, 1972, p. 64.

définir comme étant le fait de chanter à côté. Qu'est-ce que cela signifie pour des élèves de 5<sup>ème</sup> ? Comment un texte peut-il chanter faux ?

Pour répondre à cette question, dans la séquence, intitulée « Voyage en renardie à travers l'étude de l'œuvre intégrale, *Le Roman de Renart*<sup>31</sup> », j'ai étudié deux visions d'une scène-type : le duel au Moyen Age. J'ai pris comme support deux textes : d'une part « Roland contre Aelroth », duel extrait de *La Chanson de Roland* et d'autre part « Renart contre Tardif, un limaçon », duel extrait du *Roman de Renart*. J'avais pour objectif de familiariser mes élèves à la lecture d'un texte épique et de sa parodie. Ma séance se déroulait donc en deux temps. En premier lieu, nous avons étudié le texte sérieux, épique, « Roland contre Aelroth », duel extrait de *La Chanson de Roland*. Notre projet de lecture face à ce texte était de comprendre comment l'écriture était au service de la violence du duel et de l'héroïsme de Roland. Pour répondre à ce projet, nous avons rempli un tableau afin de montrer que le duel entre Roland et Aelroth apparaît comme un duel sérieux car il respecte les codes de la chevalerie à savoir combattre à armes égales et respecter le déroulement du combat. Il s'agissait d'un texte épique dans la mesure où l'épopée se définit comme étant tout ce qui est digne d'être raconté. Roland, chevalier vaillant et courageux, est le héros épique par excellence.

Le deuxième temps de ma séance était l'étude du texte parodique, extrait du *Roman de Renart*. Les élèves ont donc rempli la seconde colonne du tableau et ils ont été capables d'écrire une synthèse en deux temps. Tout d'abord, en quoi le duel entre Renart et Tardif imite-t-il le duel entre Roland et Aelroth ? L'imitation se retrouve dans le choix des armes du limaçon, Tardif, et dans la violence du combat par la présence du champ lexical de la violence, des verbes d'actions. Mais en quoi ce duel entre Renart et Tardif est-il aussi ridicule ? Les personnages sont, avant tout, des animaux. Le limaçon est un petit escargot, caractérisé par sa lenteur. Dans la langue française, on retrouve l'expression : « avancer comme un escargot ou comme un limaçon ». Il y a aussi un jeu sur l'onomatopée « Tardif ». Ce texte met en scène, non pas de véritables chevaliers, mais des anti-héros. De plus, il existe une expression au XII<sup>e</sup> siècle « combattre à la limace », qui signifie « quelqu'un qui combat toujours avec un adversaire très faible ». Ensuite, le combat ne respecte pas les codes de la chevalerie : Renart n'a pas d'armes, puis vole, à la fin du combat, les armes de son adversaire mort. Un texte, qui imite un autre texte tout en le ridiculisant, est un texte parodique : le duel entre Renart et Tardif

---

<sup>31</sup> *Le Roman de Renart*, op. cit..

est un texte parodique du duel sérieux entre Roland et Aelroth. Je n'ai pas insisté sur cette notion de « parodie », qui me semble difficile pour des élèves de 5<sup>ème</sup>. Mais ce qui m'importait dans cette séance, c'est que mes élèves comprennent bien le fonctionnement de l'imitation et de l'écart parodique.

En définitive, il m'est apparu évident que, par le biais de l'humour, on peut parvenir à faire découvrir aux élèves des textes ambitieux, comme ceux de *Gargantua* de Rabelais.

### 3. « Le plaisir du texte<sup>32</sup> »

Le plaisir de la lecture semble lié au « plaisir du texte ». « Le plaisir, dit Barthes dans *Le Plaisir du texte*, est cette question » au sens absolu du terme, « c'est un indirect, un « dérapant », si l'on peut dire, sans lequel la théorie du texte reviendrait un système centré, une philosophie du sens<sup>33</sup> ». Roland Barthes propose alors la notion de signifiante comme « *le sens en ce qu'il est produit sensuellement* ». Le « plaisir du texte » est, pour l'enseignement du français, un point essentiel.

La lecture peut s'apparenter à un jeu, à un espace ludique. Afin de montrer la cohérence et l'unité de la fable de La Fontaine, intitulée « Le Renard et la Cigogne », j'ai mis la fable en morceaux dans une enveloppe. En classe, j'ai demandé aux élèves de se mettre par groupe de deux pour reconstruire cette fable. Pour les aider, je leur ai donné quelques indices et une bande dessinée, constituée de trois vignettes. Cette activité a vraiment intéressé mes élèves, tout en les faisant réfléchir et travailler sur la fable. C'est une autre manière d'entrer dans les textes.

La lecture cursive a également pour but cette lecture-plaisir, cette lecture-désir. Pour Roland Barthes, le texte de plaisir est « celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique *confortable* de la lecture<sup>3</sup> ». Cette pratique « confortable » de la lecture me paraît

---

<sup>32</sup> Titre de l'ouvrage de Roland Barthes, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, « Tel Quel », 1973.

<sup>33</sup> Roland Barthes, *ibid.*, p. 60.

<sup>3</sup> Roland Barthes, *ibid.*, p. 25. C'est Roland Barthes qui souligne l'adjectif « confortable ».

essentiel pour les élèves. C'est pourquoi, cette façon de lire ne peut pas être évaluée en classe mais elle doit être simplement partagée :

Cette lecture en liberté ne peut s'accommoder de formes d'évaluations rigides ; elle doit cependant être prise en compte dans des activités d'échange, en classe, sur les livres lus. [...] Elle permet donc une très grande individualisation de la pédagogie et ouvre un espace de liberté qui permet à chaque élève de lire selon ses compétences de lecteur<sup>34</sup>.

Pour nourrir cette lecture-plaisir, j'ai donné à mes élèves *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier<sup>2</sup> en lecture cursive et je leur ai demandé un compte-rendu assez original pour lutter contre les fiches de lecture « classiques ». Ce compte-rendu de lecture a, d'une part, une contrainte de fond : « donner envie à un de vos amis de lire *Vendredi ou la vie sauvage* » et, d'autre part, une contrainte formelle : « tu pourras utiliser tous les supports que tu veux, sauf des feuilles : film, cassette audio, tissu, affiches... ». La finalité de ce travail était d'obliger les élèves à penser leur compte-rendu de lecture, à être plus créatifs, à parler du livre chez eux. Cet exercice me semble bénéfique pour les élèves qui se trouvent bloqués face à la page blanche. En effet, le résultat de cette lecture cursive m'a surprise. Les élèves ont passé beaucoup de temps à réaliser leurs travaux. Par exemple, Cécile et Alice ont fabriqué une maquette de l'île de *Speranza*, dans laquelle se trouvaient Robinson et Vendredi, deux figurines en pâte à modeler. Quant à Florian, Clément et Jonathan, ils ont filmé une reconstitution de l'île, les différents acteurs étaient des playmobiles avec pour voix off, la voix du narrateur. Ils ont alors rejoué les scènes les plus marquantes du récit de *Vendredi ou la vie sauvage*. Un autre groupe a préféré jouer eux-mêmes les personnages et a mis en scène quelques passages du livres. Deux groupes ont choisi de présenter cet ouvrage à travers une émission littéraire, soit par enregistrement oral ou filmique. Enfin, trois groupes ont créé de véritables jeux de société, en fabriquant toutes les cartes et toutes les questions du jeu. Toutes ces créations vont être exposées au CDI de mon collègue. Cette expérience est une belle réussite.

Mais peut-on aller au-delà de la lecture des textes ? Peut-on faire éprouver les effets de l'humour aux élèves à travers l'écriture ?

---

<sup>34</sup> *Enseigner au collège*, op. cit., p. 100.

<sup>2</sup> Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Gallimard, « Folio Junior », 1991.

## B. Une écriture du jeu

L'écriture a une place essentielle dans l'enseignement du français. Dans ma classe, les élèves écrivent le plus souvent possible. L'écriture du jeu a permis à des élèves de mieux comprendre, de mieux lire les textes humoristiques, comiques. En effet, le terme « jeu » vient du latin *ludus*, qui signifie à la fois le « jeu » et l'« école ». Passons alors du savoir lire un texte comique à savoir écrire.

### 1. L'écriture comme un jouet verbal

Développés dans les années 1970 et influencés par le structuralisme, les jeux d'écriture apparaissent comme une exploration des possibilités de la langue.

A plusieurs reprises, j'ai essayé de faire concevoir à mes élèves l'écriture comme un espace de jeu. Je pense que l'écriture peut être considérée comme un jeu sur les mots, comme par exemple les anagrammes, les collages, les devinettes.

Au cours de ma deuxième séquence sur « Savoir décrire un objet », nous avons étudié des textes de Francis Ponge, comme « Le Pain<sup>35</sup> ». Dans ces poèmes, l'écriture poétique est conçue comme un jeu, comme un espace qui crée des objets. En effet, le regard du poète transforme l'espace en jouet verbal, en « objeu ». Dans les textes de Ponge, l'humour accentue l'incongru, l'insolite de l'objet : « l'humour est là : c'est du sens par dé-signification<sup>36</sup> », d'après Pierre Fedida. Dans « Le Pain » de Ponge, les mots redeviennent nourriture, comme du pain. Le poète devient alors boulanger, en pétrissant les mots.

Après la lecture analytique du « Pain » de Ponge, j'ai demandé à mes élèves de décrire un objet de leur choix mais d'écrire ce texte à la manière de Ponge. Les pastiches sont des exercices qui me semblent difficiles pour des élèves de 5ème. Mais, à ma grande surprise, quelques élèves ont vraiment réussi ce travail d'écriture, comme par exemple, ce texte assez surprenant de Clémentine. Elle a choisi comme objet le « lit » :

---

<sup>35</sup> Francis Ponge, *Le Parti pris des choses*, Paris, Gallimard, « Poésie », 1991, p. 46.

<sup>36</sup> Pierre Fedida, *L'Absence*, Paris, Gallimard, 1978, p. 99.

## **Le lit**

**Le lit était un endroit merveilleux, qui, lorsque nous étions fatigués, nous tendait les bras.**

**D'abord, il était composé de barreaux ou barres souvent en bois puis posait par-dessus une longue surface moelleuse comme du coton. Ensuite à côté de ce coton un rectangle ou un carré de douceur où notre tête se repose chaque nuit.**

**Mais cette surface moelleuse appelée matelas ne servant qu'à nous détendre pour que nous nous réchauffions, un gros tissu de soie ou d'autre matière nous recouvre le corps.**

**Mais chaque nuit grâce à notre lit nous aide à faire de merveilleux rêves.**

Ce texte de Clémentine est un texte qui joue avec son lecteur par l'emploi de la première personne du pluriel « nous ». Le lit apparaît un univers en soi de douceur, de tranquillité. Il prend réellement vie dans son texte.

Pour ce travail d'écriture, Paul, lui, a choisi de décrire un « réveil à coucou ». Sa description est très construite et très précise :

## **Le réveil à coucou**

**Tout d'abord, ce réveil ressemblait à une grande maison. En bas, on y voyait une porte entrouverte. Au-dessus de cette porte, il y avait des petites fenêtres à volets, qui étaient d'une beauté gracieuse. Au-dessus encore, il y avait un réveil aux aiguilles pointues et petites. Sur le réveil, il y avait aussi une fenêtre mais où les volets étaient fermés.**

**Toutes les heures, ces volets s'ouvraient et un coucou, au plumage rouge et jaune, sortait. Ce coucou faisait « coucou », comme s'il voulait dire « coucou » à un autre « coucou », qui lui-même faisait « coucou », en voulant lui dire « coucou ». Ces deux coucous, à « coucou », s'arrêtaient et retournaient derrière leur fenêtre.**

**A chaque fois que le coucou sortait, il annonçait une nouvelle heure. Mais malheureusement, ce n'était pas une vraie maison, ni de vrais coucous, mais une boîte bourrée d'engrenages et d'électricité. Ce n'était qu'un produit de l'homme !**

Avec précision, Paul a su parfaitement décrire cet objet. Son texte, et en particulier la fin, apparaît comme un texte humoristique : il joue, dans le deuxième paragraphe, sur le terme « coucou ». En fait, ce réveil n'est pas un monde réel, mais un univers purement humain.

Le collage des textes est une autre manière de considérer l'écriture comme un espace de jeu. Il donne à l'écriture une fonction iconique, ce qui attire les élèves.

Afin de corriger une expression écrite, qui avait pour but d'inventer une nouvelle aventure de Renart, j'ai demandé à mes élèves de réécrire leur travail sous la forme d'un manuscrit, objet que nous avons étudié en classe durant la séquence. A ma grande surprise, Paul, élève qui, d'habitude, néglige son travail, m'a rendu un très beau manuscrit, qui reposait sur le principe du collage. En effet, dans son manuscrit, il a fixé une lettre, brûlé à la bougie, qui était accrochée avec de la ficelle. A travers ce manuscrit, Paul a fourni un travail intéressant, soigné et créatif.

## 2. Les enjeux de l'écriture du jeu

A quoi peut servir cette écriture du jeu dans nos classes de français ?

L'écriture du jeu entraîne un rapprochement des élèves entre eux. Les travaux d'écriture peuvent se faire par groupe de deux. Le jeu me paraît renforcer les liens qui unissent les élèves. En effet, en règle générale, ils acceptent tous la règle du jeu. Cette cohésion engendrée par le jeu a été démontrée par l'ethnologie dans les années 1930, comme le montre Roger Caillois : « Tout jeu suppose l'acceptation temporaire, sinon d'une illusion (encore que ce dernier mot ne signifie pas autre chose qu'entrée en jeu : *in-lusio*), du moins d'un univers clos, conventionnel et, à certains égards, fictif<sup>1</sup> ». Cela suppose l'acceptation du jeu en tant que jeu par tous les participants.

Cette façon d'aborder l'écriture met en évidence une manipulation ludique du langage et des mots. C'est en ce sens qu'en jouant sur et avec les mots, les élèves retrouvent peu à peu ce pouvoir magique de l'écriture. Comme tout jeu, l'écriture ludique est guettée par la gratuité et la retombée de l'excitation, une fois la séance terminée. C'est à nous, enseignants, d'aider les élèves à construire du sens à partir de ces activités ludiques. Il me semble vain d'opposer l'écriture du jeu et le sens. Prenons par exemple *La Disparition* de Georges Perec. Si cette œuvre est connue pour l'absence de la voyelle « e », la plus employée en langue française, il s'agit aussi de l'histoire d'un enfant qui a perdu ses parents lors de la déportation, une histoire symbolisée par l'absence de la voyelle caractéristique de l'écriture hébraïque : le « e ». L'écriture du jeu prend pleinement sens dans ce texte.

---

<sup>1</sup> Roger Caillois, *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, « Idées », 1958, p. 60.

Il me paraît aussi important de diversifier les situations d'écriture des élèves dans nos séquences. Dans chaque séance, il est nécessaire d'inviter les élèves à écrire, à travers des écrits intermédiaires, comme, par exemple, les synthèses. L'écriture peut ouvrir une séquence de telle sorte qu'elle impose la mobilisation des savoir-faire à acquérir. Le texte écrit fournit alors à l'enseignant le meilleur objet pour établir un bilan de compétences maîtrisées par l'élève. Par exemple, au début de ma séquence sur le *Roman de Renart*, j'ai constitué un questionnaire autour du Moyen Age, afin de me rendre compte des connaissances de mes élèves. Mais, l'écriture peut aussi clore une séquence. Pour finir ma première séquence sur la lecture comme construction du sens, je leur ai distribué une nouvelle, intitulée « La Chose » de Bernard Friot. Mais j'avais pris soin de couper la fin du texte. Les élèves devaient alors écrire la fin du texte en imaginant ce que pouvait être cette « chose » si étrange. L'écriture apparaît alors comme une façon de lire les textes : écrire pour mieux lire.

Ainsi, l'écrire semble indissociable du lire. Mais il ne faut pas oublier un troisième verbe à l'infinitif substantivé qui est le dire. Nous devons associer le dire et le lire dans nos classes. Il me paraît important de diversifier les activités autour du dire d'un texte : lecture magistrale par l'enseignant, écouter dire des textes à travers des CD, jouer des textes...

Pour reprendre les mots de Jean Jordy, « que chaque texte soit l'occasion d'une rencontre originale entre le texte et la classe. Que cette scène de première vue qui constitue l'étonnante rencontre entre une voix tue et un lecteur qui la suscite ou la ressuscite soit incessamment renouvelée<sup>37</sup> ».

## C. Le jeu théâtral

Le jeu théâtral reste l'espace de jeu par excellence. Il est en effet un lieu privilégié en ce qu'il opère la synthèse de l'espace physique, du corps et du langage.

---

<sup>37</sup> Jean Jordy, « De la nécessaire continuité de l'apprentissage entre cycle 3 et les premières années du collège », texte extrait d'Internet.

Anne Ubersfeld déclare qu' « au théâtre, on ne sourit pas, rarement. On tremble ou on rit d'un rire, qui vous emporte<sup>38</sup> ».

Mais nos élèves ne sont pas des acteurs professionnels. C'est pourquoi, il me semble important d'approcher le jeu théâtral d'une manière progressive tout au long de l'année.

## 1. La mise en voix des textes

La mise en voix des textes semble être la première étape du jeu théâtral. Cela concerne, également, les textes poétiques car la parole poétique est, par essence, une parole à dire et à écouter. Les mots deviennent alors un véritable matériau sonore à faire vivre. Afin de faire prendre conscience à mes élèves de ce matériau sonore, j'ai commencé par des exercices très simples de diction. Pour cette séance de diction, j'ai donc changé la disposition de la salle en poussant toutes les tables et les chaises. Debout, les élèves étaient donc en demi cercle. Chaque élève a pioché une phrase dans une corbeille. Ces différentes phrases étaient fondées sur des jeux d'allitération ou d'assonance. Par exemple, Margot a dû prononcer cette phrase :

« Aglaé glissait gracieusement sur la glace glauque du Groenland. »

En gardant toujours la même phrase, les élèves devaient varier le volume (du murmure au cri), le rythme (de l'extrême lenteur au débit rapide), puis ils devaient faire varier l'intonation : dire leur phrase avec joie, avec douleur, avec colère. Si cette séance a pu surprendre mes élèves au début, ils se sont vite habitués par la suite à cette nouvelle forme de travail.

Dans ma séquence sur les *Fables* de La Fontaine, il me paraît intéressant de mettre l'accent sur la polyphonie énonciative. Comme nous le rappelle le fabuliste dans sa dédicace de 1668, « A Monseigneur Le Dauphin », « tout parle en mon Ouvrage, et même les poissons<sup>39</sup> ». Je pense que une lecture chorale, polyphonique des *Fables* est un bon moyen pour étudier les différentes énonciations. Pendant ma séquence au « Voyage en renardie à travers les *Fables* de La Fontaine », les élèves, par groupe de

---

<sup>38</sup> Anne Ubersfeld, « Le jeu de l'universelle vanité », revue Autrement, *L'Humour un état d'esprit*, n° 131, septembre 1992, p. 115.

<sup>39</sup> Jean de La Fontaine, op. cit., p. 51.

quatre, ont travaillé une lecture chorale possible de deux fables : « Le Coq et le Renard » et « Le Renard, le Loup et le Cheval ». Ces lectures polyphoniques des *Fables* ont débouché logiquement sur une séance de langue, qui reposait sur la distinction entre les énoncés ancrés et les énoncés coupés de la situation d'énonciation.

La mise en voix des textes poétiques et théâtraux peut être une approche pour mieux comprendre la spécificité des textes littéraires et les outils de la langue.

## 2. Jouer les textes

Pour enseigner les formes de comique au théâtre, le comble serait d'apprendre les différentes formes de comique aux élèves par un cours magistral. En notant au tableau, nous allons étudier les différents comiques : quel cours ennuyeux et anti-comique ! L'enseignant serait alors le seul dépositaire des formes de comiques et les élèves seraient dans une attitude passive, qui est, comme nous l'avons vu, l'antinomie du comique.

Au théâtre, ce qui importe, c'est avant tout le faire, autre infinitif substantivé. Pour expérimenter le comique, il faut jouer la scène. Dans *Les Fourberies de Scapin* de Molière, le rideau se lève sur le couple social : Octave et Sylvestre<sup>40</sup>. L'effet comique de cette première scène naît de la « mécanisation » des réponses de Sylvestre. En effet, le valet ne cesse de répéter les derniers éléments de la réplique de son maître. A la lecture silencieuse, mes élèves ne percevaient pas le comique de la scène. Donc, j'ai choisi un Octave et un Sylvestre parmi eux. Des rires ont éclaté au milieu de la scène. En regardant jouer la scène, ils ont immédiatement compris que Sylvestre était plus un perroquet, qu'un personnage. Pour appréhender le comique, les élèves ont besoin d'une représentation visuelle de la scène.

Pour approcher le Moyen Age, j'ai mis en place des exposés en classe : « Vivre au Moyen Age ». Afin d'éviter des exposés trop techniques et trop monotones par la lecture des notes, j'ai donc envisagé des mises en scènes possibles. Un des premiers exposés avait pour sujet : « Le lien vassalique entre un vassal et son seigneur ». Cet exposé a été mis en scène par Cécile et Alice. Elles ont écrit leur propre texte, ont

---

<sup>40</sup> Molière, *Les Fourberies de Scapin*, op. cit., p. 27-29.

apporté des costumes pour reproduire une atmosphère médiévale. Elles ont merveilleusement bien joué leur texte devant toute la classe. Cette mise en scène a intéressé les élèves auditeurs et les a même impressionnés.

Le second exposé était une mise en scène du jugement de Renart<sup>41</sup>, joué par Léa, Mathilde et Inès. Le texte était très long, elles l'ont donc modifié sans perturber le sens de l'histoire. Elles ont, elles aussi, amené des déguisements : un plumeau remplaçait la queue du Renart, une couronne désignait le personnage du Noble Lion. Pour signifier la voix du narrateur, elles frappaient trois coups dans des boules chinoises. Elles avaient très bien compris les différentes énonciations, qui dominaient le texte. Cette mise en scène a laissé leurs camarades et moi-même admiratifs. Je ne m'attendais pas à un travail si abouti de leur part.

La mise en scène est un moyen de faire vivre, de faire respirer les textes pour les élèves. Comme nous le rappelle Marie-Louise Martinez dans son article intitulé « Les pratiques textuelles et l'enseignement du français », « les pratiques textuelles théâtrales peuvent faire vivre, aujourd'hui, dans l'école, des aventures excitantes susceptibles de (r)allumer chez les élèves non seulement le goût de la lecture mais de l'écriture, le goût pour une parole vive écrite comme orale et pour une communication interpersonnelle et culturelle vraiment significative<sup>42</sup> ».

Mais au-delà de ces signaux du rire dans les textes et de ce plaisir essentiel d'aborder l'écriture et les textes de manière variée, le rire ne ferait peut-être que symboliser la complexité même de la tâche de l'enseignant.

---

<sup>41</sup> *Le Roman de Renart*, op. cit., p. 91-109.

<sup>42</sup> Marie-Louise Martinez, « Les pratiques théâtrales et l'enseignement du français », *Pratiques* n° 74, juin 1992, p. 35.

## **Partie 3**

# **Pour une éthique de l'enseignant**

La question des rires et sourires littéraires semble se diluer dans une question bien plus vaste, celle de l'enseignement et du rôle de l'enseignant. En effet, cette communication complexe, qu'est l'humour, m'amène à réfléchir sur mes propres pratiques professionnelles et sur une éthique de l'enseignant. Par conséquent, il s'agira, dans la troisième et dernière partie, de s'interroger sur le(s) sens de ce métier.

### **A. Enseigner, un acte éducatif complexe**

Enseigner apparaît comme un acte éducatif complexe. A l'image du rire, l'enseignement se trouve dans l'entre-deux, entre connivence et distance avec les élèves. De plus, il s'inscrit au cœur de l'humain. Cette année de stage m'a permis d'expérimenter la complexité de notre métier. Le bulletin officiel n° 22 nous le rappelle : « Le professeur a conscience qu'il exerce *un métier complexe, diversifié et en constante évolution*. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances sur ses pratiques professionnelles<sup>43</sup> ».

---

<sup>43</sup> « Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », BO n° 22 du 29 mai 1997, p. 1572. C'est nous qui soulignons.

## 1. Une question de distance

L'enseignement est à l'image de l'humour, dans la mesure où il se nourrit de connivence et de mise en distance par rapport aux élèves. Il s'agit, pour nous, de trouver la bonne distance et de ne pas tomber dans deux écueils à savoir, d'une part, le maternage, qui empêche l'élève de devenir autonome, et d'autre part, l'autoritarisme, qui fonde l'enseignement sur la peur. Philippe Meirieu résume parfaitement la complexité de notre tâche : « Ni maternage, ni abandon, tout véritable enseignement, à tous les niveaux, assume, à la fois, le caractère inquiétant de la rencontre avec l'inconnu et l'accompagnement qui apporte la réassurance nécessaire<sup>44</sup> ». Durant les deux jours de stage effectués en école primaire, j'ai bien compris pourquoi je n'avais pas choisi d'être professeur des écoles, mais bien enseignante du second degré. J'ai appris beaucoup de choses grâce à un professeur des écoles hors du commun. En effet, il dispensait ses cours en espagnol : tous les élèves étaient donc bilingues et récitaient leurs tables de multiplication en espagnol. De plus, le professeur des écoles, qui m'accueillait dans sa classe de CM1, était un ancien comédien, donc il ne pouvait concevoir le langage sans le corps. Les élèves étaient très souvent en situation théâtrale. Mais, il me semble qu'en raison de leur âge, ces enfants sont encore beaucoup trop dans le maternage. L'arrivée au collège ou l'entrée au lycée implique une distance avec les élèves, qui me convient mieux.

Si l'humour est une posture d'énonciation, l'enseignant, lui aussi, doit choisir la bonne posture au sein de sa classe. Cela nous amène à penser la bonne distance par rapport aux élèves, à ce juste milieu fragile entre connivence et mise à distance. Il est vrai que cet équilibre est très souvent remis en cause, c'est sûrement cela qui nous fait avancer dans notre métier. Par exemple, dans ma classe de 5<sup>ème</sup>1, j'ai eu des rapports conflictuels avec Alexis, élève dont j'ai déjà parlé auparavant. Au cours du deuxième trimestre, il a catégoriquement refusé de travailler en français, et dans d'autres matières. Il me rendait des feuilles quasiment blanches durant les évaluations, et pourtant, je savais très bien qu'il connaissait parfaitement les réponses. Comment se positionner face à cet élève, en proie à ses angoisses et à ses souffrances ? Quelle distance avoir ? Faut-il le laisser dans son coin, en le considérant alors comme un élève à part ou faut-il entrer en conflit avec lui ? J'ai posé toutes ces questions à l'équipe pédagogique et au

---

<sup>44</sup> Philippe Meirieu, op. cit., p. 16.

proviseur adjoint de mon collègue, qui suivait de très près cet élève. J'ai rencontré plusieurs fois ses parents pour essayer de comprendre et pour trouver des solutions. Nous nous sommes réunis avec son équipe médicale trois fois dans l'année : mais, tenue au secret, elle avait du mal à travailler réellement avec l'équipe éducative. Même si chaque travail réalisé par Alexis a été vraiment une réussite pour moi, cet élève m'a fait, à plusieurs reprises, réfléchir sur cette distance et sur ma posture, en tant qu'enseignante. Mais je n'ai jamais voulu le considérer comme un élève à part par rapport aux autres élèves mais aussi par rapport à lui. Je crois qu'il a, pour l'instant, besoin d'entrer en conflit avec ce que nous sommes, ce que nous représentons. A mon arrivée au collège, lors de ma première entrevue avec la principale, je me souviens bien des ses paroles : « Mme Lourtaut, je suis heureuse que vous ayez Alexis dans votre classe, vous allez apprendre beaucoup de choses ».

En définitive, il me paraît essentiel de chercher, chaque jour, à tendre vers cet équilibre fragile. Comme nous le rappelle Fernand Deligny avec ses mots lapidaires, un des pionniers de l'Education populaire, qui s'occupait des délinquants que l'Ecole avait renoncé à éduquer, il y a plus de cinquante ans, « il faut savoir ce que tu veux. Si c'est te faire aimer d'eux, apporte des bonbons. Mais le jour où tu viendras les mains vides, ils te traiteront de grand dégueulasse. Si tu veux faire ton travail, apporte-leur une corde à trier, du bois à casser, des sacs à porter. L'amour viendra ensuite, et là n'est pas ta récompense<sup>45</sup> ». Il est évident que je ne vais pas apporter en classe des cordes à trier, ni des sacs à porter, mais je vais poursuivre cette réflexion sur cet équilibre fragile, sur cette bonne distance face aux élèves. Je crois que cette citation de Fernand Deligny est un des fondements de notre rôle d'enseignant.

## **2. L'enseignant, « humain, trop humain » ?**

En reprenant les mots de Nietzsche, notre mission d'éducateur s'inscrit également au cœur de l'humain. Par là, nous travaillons avec des êtres humains et avec ce que nous sommes.

---

<sup>45</sup> Fernand Deligny, *Graine de crapule*, Paris, Scarabée, 1996, p. 20

Dès lors, le métier d'enseignant nous appelle à une attitude humble. En effet, l'humilité me semble indispensable dans ce métier, dans la mesure où l'enseignante, que je suis, doit savoir se poser des questions, se remettre en question, douter, analyser ses erreurs au fil de ses séances. Les élèves sont souvent à l'affût des erreurs des enseignants. Au cours de l'année, il m'est arrivé de faire des erreurs et d'entendre le rire moqueur de mes élèves. Un lundi matin, Jérémy, le sourire aux lèvres, m'interpelle : « Mais, Madame, il y a une faute dans la première ligne du texte de Francis Ponge ». Inquiète, je relis attentivement cette phrase et je m'aperçois que la chaîne d'accords n'est pas correcte. Je reprends alors mon souffle et regarde la classe en leur disant que l'erreur est humaine et que, heureusement, personne n'est parfait. Devant eux, je reconnais alors mon erreur. Quiconque a le droit de faire des erreurs, même l'enseignant de français, qui est censé ne pas en faire. L'humilité de les reconnaître et de les assumer font de l'enseignant une personne authentique, humaine et crédible dans son discours éducatif.

Etre enseignant, ce n'est pas seulement tenir des discours intègres, prônant un idéal, une morale. Ce n'est pas cela une éthique de l'enseignant. Il est bien facile de donner des leçons de morale aux élèves. Il devient, en revanche, plus difficile de les appliquer. En tant qu'enseignante, il est important d'être, non pas dans le dire, mais dans le faire. Une relation de confiance naît souvent parce que nous avons « fait nos preuves » à leurs yeux, que nous avons vécu une expérience commune où nous avons été vrais. Les élèves ne peuvent s'identifier à un idéal, qui, par définition, ne peut être atteint. Par contre, un enseignant, qui ne cache pas ses faiblesses, qui commet des erreurs, permet aux élèves d'accepter leurs difficultés et de faire des efforts pour tendre vers cet idéal que nous prônons. Dans ces moments d'humilité, vécus au sein de la classe, les masques peuvent alors tomber et la parole peut enfin devenir vraie. Le dernier jour avant les vacances de février, nous avons, tous, appris qu'un surveillant aimé des élèves, Christophe, s'était suicidé. Cette nouvelle a été un choc pour mes élèves et pour moi-même. En entrant en classe, nous en avons discuté ensemble. A ce moment-là, les masques sont tombés, les larmes ont coulé et la parole est devenue vraie, humaine et profonde.

Dès lors, au-delà de ce faire, l'acte éducatif se trouve aussi du côté de l'être, à savoir ce que nous sommes. En effet, nous travaillons avec ce que nous sommes, c'est-à-dire avec nos faiblesses, qu'il ne faut ni fuir, ni gommer, comme avec nos points forts.

Comme l'humour « relève de l'être, non du simple faire, encore moins du paraître<sup>46</sup> », l'enseignement émane de l'être, non du simple faire, encore moins du paraître de l'enseignant, même si nous jouons un rôle en entrant dans la classe. Ainsi, la rencontre avec une classe peut être aussi profonde, aussi humaine, comme le jour de la disparition de Christophe.

A l'image du rire, le fait d'enseigner me dé-voile, me dé-stabilise. Il s'agit encore d'un véritable jeu de « dés ». Mais ce jeu de « dés » est très sérieux, dans la mesure où il m'aide sûrement à aller au plus profond de moi-même et à mieux me connaître. L'enseignement est un véritable chemin heuristique. Mais cette découverte implique, de notre part, un réel engagement.

## **B. Un réel engagement**

La mission de l'enseignant « est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle<sup>47</sup> ». Il s'agit d'un vaste projet, qui mérite réflexion.

### **1. Le devenir citoyen**

Nous avons une responsabilité dans le devenir citoyen de nos élèves. Dans son acception étymologique, un citoyen est bien celui qui est acteur dans la cité. Ne pas agir que pour soi, œuvrer pour la collectivité en participant à la vie de groupe, respecter les règlements, accepter l'autre et s'investir dans des projets collectifs sont autant d'éléments qui préparent ces élèves à vivre pleinement leur citoyenneté.

---

<sup>46</sup> André Seguy, « De l'humour à l'école », *Savoir(s) en rire*, Tome III, Paris, Bruxelles, De Boeck, 1997, p. 201-218.

<sup>47</sup> « Mission du professeur », op. cit., p. 1572.

La classe de français, et plus largement l'Ecole républicaine, doit amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes, à les sortir du conformisme. C'est une des raisons pour lesquelles la problématique de mon projet pédagogique de 5<sup>ème</sup> 1 reposait sur la parole fourbe : ne pas être crédule face à une parole fourbe, bien agencée mais essayer de dégager le(s) sens de cette parole. Il s'agit d'un travail mené au quotidien avec les élèves.

La classe est aussi le lieu où les élèves apprennent à prendre en compte le point de vue, la parole de l'autre. J'ai lutté avec ma classe de 5<sup>ème</sup> sur la notion d'écoute mutuelle. Au début de l'année, ils n'étaient pas du tout attentifs lorsque l'un de leurs camarades prenait la parole. Je me suis battue tout au long de l'année pour leur montrer qu'il ne pouvait y avoir de parole s'il n'y avait pas d'écoute : leur manque d'écoute représentait leur manque de respect vis-à-vis de leur camarade. Au fur et à mesure de l'année, mes élèves ont pris conscience de l'importance de l'écoute en classe. Etre à l'école, c'est, en effet, vivre avec les autres. Tous les élèves en classe ont les mêmes règles de vie. Au début de l'année, Paul a mis longtemps à comprendre qu'il était un élève comme les autres. Pour lui, il ne faisait pas de différence entre chez lui et la classe. Donc, avec humour, je l'ai bousculé dans ses représentations de l'école. Peu à peu, il a changé d'attitude en classe. Ce qui caractérise une classe, c'est que ces membres ne se choisissent pas et que leur rencontre y est hasardeuse. Au début de l'année, Alexis a eu beaucoup de mal à travailler en groupe, mais à force de lui expliquer et de le bousculer dans ses habitudes, il s'est peu à peu ouvert aux autres, à leurs points de vue. Je crois que la classe est le lieu où l'on apprend à laisser ses tentations égocentriques.

C'est peut-être cela qu'on appelle « l'éducation à la citoyenneté » : apprendre à penser par soi-même et à vivre avec les autres.

## **2. L'enseignement ou une réelle dynamique**

Pour cela, notre mission d'éducateur doit reposer sur un principe dynamique et actif. Etymologiquement, le substantif « éducation » vient du latin *ex-ducere*, ce qui signifie bien « conduire hors de ». L'origine de ce terme nous pousse à réfléchir sur l'action de conduire nos élèves : mais hors de quoi ? D'eux-mêmes, de leur propre

centre, voire de leur égocentrisme, et du monde familial et privé, dans lequel ils vivent. C'est là, pour moi, un des points essentiels de notre métier : il s'agit d'accompagner les élèves à s'interroger sur les textes, les images, et plus largement sur le monde, qui les entoure, à se déplacer dans les différents supports afin de leur montrer que tout œuvre (littéraire ou cinématographique) est, avant tout, une « œuvre ouverte ». Aucun discours univoque ne pourra fermer le sens de cette œuvre. Dès mes premiers mots sur *Les Fables* de La Fontaine, Alice a commencé à râler : « Madame, encore les *Fables* : on fait toujours les mêmes choses à l'école ! ». En riant, je lui ai rétorqué qu'elle venait d'énoncer l'objectif de la première séance. En effet, il s'agissait de montrer comment les *Fables* de La Fontaine étaient partie prenante de notre patrimoine culturel. Sans aucun document, mes élèves ont essayé de se remémorer des citations, extraites des *Fables*. Cela a très bien fonctionné. Puis, nous avons étudié comment la publicité pouvait réinvestir ces fables, comme par exemple celle de la SNCF : « Rien ne sert de courir, il faut partir avec le TER... », slogan, que nous pouvons lire dans les gares, actuellement. A la fin de la séquence, Alice est venue pour me dire qu'elle ne lisait plus les *Fables* de La Fontaine de la même manière.

Cet engagement se construit contre la passivité, l'inertie face au texte et au monde. Pour ma part, durant cette année de stage, j'ai travaillé le contraire, c'est-à-dire que j'ai appris à prendre du recul par rapport au trop-plein d'engagement. En effet, j'ai pris conscience qu'il fallait que je prenne parfois mes distances par rapport aux élèves, à la préparation de mes séances, à tout ce que je pouvais vivre dans la classe. J'apprends chaque jour à prendre du recul.

Mais cet engagement ne serait-il pas plus fructueux au sein d'une équipe pédagogique, au sein d'un ensemble d'enseignants ?

### **3. Pour une éthique collective ?**

Au sein de l'établissement, notre engagement ne doit pas être isolé. Mais il doit être présent et vivant dans toute l'équipe pédagogique. Il devient alors beaucoup plus efficace. Lorsque Alexis, élève de 5<sup>ème</sup>, a refusé catégoriquement de travailler en cours

de français, nous nous sommes tous réunis pour trouver des solutions, pour adopter la même position. Alexis a tout de suite compris et senti que nous parlions tous un seul et unique langage. Néanmoins, pendant mon année de stage, j'ai, parfois, éprouvé des difficultés à travailler avec certains de mes collègues, qui ne voulaient pas intervenir dans ma classe pour de nombreuses raisons. J'ai été aussi surprise à des moments de remarquer la passivité et l'individualisme de certains enseignants. Il est important de toujours nourrir cet engagement, cette action ensemble.

Cet engagement se construit aussi contre la tentation de la désespérance. Il est si facile de regarder les élèves avec des yeux seulement négatifs et fatalistes, des yeux qui s'essoufflent. Dans un article très récent du *Monde*, Philippe Meirieu remarque :

Aujourd'hui, il y a un essoufflement des dynamiques. Il existait une minorité militante, déterminée, qui arrivait à faire exister des enclaves d'espérance. Ces gens sont de plus en plus découragés<sup>48</sup>.

Nous devons nous méfier de ce regard découragé et stigmatisant sur les élèves. Au sujet de ce regard, à la fin du premier trimestre, je me suis heurtée au premier conseil de classe. A ce moment-là, certains enseignants ont pu traduire en mots ce regard négatif et rester entièrement prisonnier de ce regard. En effet, à la rentrée de la Toussaint, un nouvel élève est arrivé dans la classe. C'est un jeune adolescent assez difficile, perturbé par des problèmes familiaux. Le soir du conseil, certains enseignants l'ont véritablement diabolisé : son arrivée au collège aurait dégradé l'atmosphère de travail de la classe. Certes, Nicolas est un élève que nous devons cadrer régulièrement en cours, mais il n'est en rien l'unique responsable du changement dans la classe. J'avais l'impression que cet élève était devenu un bouc émissaire, qu'il devait se charger de tous les maux de la classe. J'ai trouvé ce conseil de classe assez inhumain, injuste et inquiétant. Le lendemain matin, en classe, nous avons reparlé du conseil avec les élèves. En riant, je leur ai dit que Nicolas n'était pas le « diable » de cette classe. Ils ont tous ri, même Nicolas. Mais, ils ont aussi compris que chacun d'entre eux était responsable de ce changement d'ambiance. Certains enseignants ont attendu le soir du conseil pour pouvoir parler de cet élève problématique. Nous avons tous des efforts à faire pour mieux communiquer entre enseignants et pour avancer dans cette éthique collective.

---

<sup>48</sup> Article du *Monde* du mardi 28 mars 2006, p. 14.

Ainsi, cette éthique de l'enseignant n'est pas une éthique personnelle, mais tend à être une éthique collective. Elle représente un engagement commun de l'ensemble du corps éducatif. Il me paraît essentiel que le corps éducatif apprenne à mieux communiquer et à regarder dans la même direction. Ce regard commun est une réponse dynamique pour accompagner les élèves dans leur construction. Cette éthique collective m'apprend, aussi, à laisser mes tentations égocentriques et individualistes.

## **C. Le plaisir d'enseigner**

Dans ce travail, en tant qu'enseignante de lettres, j'ai, bien entendu, abordé le « plaisir du texte », plaisir que peut provoquer la rencontre d'un lecteur avec un texte littéraire ou un autre support. Mais il me paraît aussi essentiel de réfléchir au plaisir au sein de l'école. Eradiquer notre plaisir d'enseigner de notre éthique serait une belle erreur.

### **1. Du plaisir à l'école...**

Le plaisir à l'école : ces deux termes, liés par une préposition, suscitent très souvent une méfiance hostile, voire moralisante. En effet, il ne faudrait pas confondre la classe, lieu du savoir, et la cour de récréation, lieu du jeu, deux lieux contradictoires.

Avant toute chose, il est nécessaire de trouver des médiations pour motiver les élèves au travail, à l'effort de tout apprentissage, de stimuler leur propre plaisir. Cette année, j'ai essayé de trouver des activités ludiques, comme par exemple, reconstruire la fable, « Le Renard et la Cigogne », « mise en menus morceaux<sup>49</sup> ». Mais en même temps, mes élèves devaient justifier leurs choix par des indices textuels sur une autre feuille en complétant cette phrase : « Pour reconstruire la fable, j'ai placé ces vers grâce... ». Cette activité demandait aux élèves des efforts et du travail. Ma séance avait

---

<sup>49</sup> La Fontaine, « Le Renard et la Cigogne », op. cit., I, 18, p. 71, v.19.

donc pour objectif de démontrer la cohérence, la logique d'une fable lafontainienne, mais aussi de savoir justifier ses choix par des indices textuels. Le ludique n'est pas une fin en soi, mais il permet de faire émerger de la motivation dans le travail. Il apparaît bien comme une médiation pour attiser le plaisir des élèves. Nous devons mener nos élèves vers la curiosité intellectuelle, le désir d'apprendre et le plaisir de s'interroger. Notre mission est aussi d'accompagner l'élève, afin que, progressivement, il trouve du plaisir. Cela ne me semble pas en contradiction avec nos exigences. Enseigner, c'est aussi prendre des risques par rapport à sa classe et à ses propres savoirs. J'ai beau préparer d'une façon précise et sérieuse ma séance, il existe toujours une part d'incertitude car je suis toujours frappée par ce qui se passe réellement en classe et qui n'était pas prévu. C'est un risque à prendre à chaque nouvelle séance.

Ce plaisir passe aussi par la transmission de notre propre plaisir face aux textes. Il est important, pour nous, de préserver et de nourrir ce plaisir des textes. Souvent, lorsque je lis à voix haute dans ma classe, le silence règne. Mes élèves m'écoutent avec une oreille attentive et admirative. Il est important de faire vivre les textes par notre propre lecture et par celle des autres, comme par l'écoute de CD. Les élèves apprécient d'écouter des textes. Il est essentiel de varier notre approche des textes. Le lundi de 16 h à 17 h, j'ai la même classe trois heures dans la journée. Donc, j'ai pris un peu de temps pour lire à voix haute les récits mythologiques grecs, écrits par Jean-Pierre Vernant<sup>50</sup>. Les élèves ne voulaient pas que je m'arrête.

Je crois que le plaisir à l'école passe par notre façon d'enseigner et par notre éthique.

## **2. Le plaisir de vivre avec les élèves**

Enseigner, c'est une véritable rencontre humaine. Nous ne choisissons pas, non plus, notre classe, nos élèves (heureusement...). Nous apprenons peu à peu à vivre, à fonctionner ensemble. J'éprouve un réel plaisir à vivre au quotidien avec mes élèves. Après les vacances de février, je suis partie en formation commune pendant une semaine, puis en formation cinéma. Donc, avec les vacances, je n'ai pas vu mes élèves

---

<sup>50</sup> Jean-Pierre Vernant, *L'Univers, les Dieux, les Hommes*, Paris, Seuil, « Points », 1999.

pendant quatre semaines. Je me suis aperçue, avec joie, que mes élèves me manquaient et que j'avais hâte de pouvoir les retrouver. De plus, au fil des jours, mes élèves se transforment, changent physiquement et psychologiquement. En effet, ils sont âgés de douze ou treize ans, et ils sont, donc, à l'orée de l'adolescence. Au cours de l'année, beaucoup d'entre eux sont passés de l'enfance à l'adolescence, en particulier les jeunes filles. Soudain, elles ont commencé à faire attention à leur paraître, à leur tenue vestimentaire, aux regards masculins de la classe. Néanmoins, à côté de ces jeunes adolescentes, des élèves sont encore dans l'enfance. Ce décalage est vraiment intéressant, même s'il n'est pas toujours évident à vivre au sein de la même classe.

Vivre avec des élèves, c'est aussi respecter des règles de vie. Les élèves éprouvent souvent le besoin de transgresser ces règles de vie, de se confronter avec l'adulte. Il est alors important de savoir répondre à la transgression de cette limite par une sanction légitime et de rappeler, aux élèves, l'existence même de ces limites pour pouvoir vivre ensemble. Dès lors, le plaisir d'enseigner n'exclut en rien l'autorité et l'exigence par rapport aux savoirs et aux élèves.

En définitive, le plaisir de transmettre notre savoir, les lettres, et celui de vivre avec les élèves ne s'opposent pas, mais ces deux plaisirs ne cessent de s'enrichir, au fur et à mesure de l'année et de notre carrière.

Robert Escarpit conclut son ouvrage, intitulé *L'Humour*, de cette manière, texte que j'ai choisi de mettre en exergue de ce mémoire :

L'humour est un art d'exister...Un art d'exister n'est pas un art de vivre. L'humour n'est ni un dilettantisme, ni une technique du confort intellectuel. On le tue en lui demandant de jouer ce rôle [...]. L'homme sans humour vit la vie des larves, sous leur enveloppe de soie, sûr d'un avenir sans durée, mi-conscient, inchangeable. L'humour fait éclater le cocon vers la vie, le progrès, le risque d'exister<sup>51</sup>.

En reprenant les mots de Robert Escarpit, cette définition de l'humour convient parfaitement à celle de l'enseignement et du rôle de l'enseignant. En effet, enseigner, c'est un art d'exister, ce n'est ni un dilettantisme, ni une technique du confort intellectuel, bien au contraire. L'acte éducatif tend, lui aussi, à « fai[re] éclater le cocon vers la vie, le progrès, le risque d'exister ».

---

<sup>51</sup> Robert Escarpit, *L'Humour*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1960, p. 159.

Par conséquent, enseigner, c'est prendre des risques par rapport à soi-même, aux savoirs et aux élèves. Dès lors, cette éthique de l'enseignant, que j'ai essayé de montrer dans cette troisième partie, est, non pas une leçon de morale facile et gratuite, mais un véritable pragmatisme, c'est-à-dire une réflexion dans l'action, un « risque d'exister », au quotidien, avec les élèves.

## Conclusion

Ainsi, ce mémoire m'a permis de mieux saisir les différents enjeux de l'humour en classe. En effet, cette posture particulière, mise au service de l'enseignement, me semble être bénéfique pour l'enseignant et pour les élèves, dans la mesure où l'humour crée une relation à la fois de confiance et de distance. Enseigner avec humour permet, également, d'enseigner l'humour, un gai savoir. Cette réflexion m'a amenée à considérer, avec mes élèves de 5<sup>ème</sup>, la lecture, l'écriture et le théâtre, comme un véritable espace de jeu, tout en sachant bien que le ludique n'est pas une fin en soi, mais bien un moyen de susciter la motivation chez les élèves. Face à des textes littéraires, l'humour construit un lecteur particulièrement actif et créateur et le transforme en co-producteur du texte. Il surprend les vérités établies, les mots trop attendus et les attitudes convenues.

Au terme de notre travail, le sujet « rires et sourires à l'école » n'apparaît plus comme une expression oxymorique. Ces deux termes, qui semblent à première vue s'opposer, convergent vers la même voie, à savoir le plaisir d'enseigner. Mais cela n'exclut en rien l'autorité et l'exigence, deux qualités inhérentes à notre métier d'enseignant.

Dès lors, cette question de l'humour à l'école se dilue dans une réflexion bien plus large et bien plus complexe, celle du rôle de l'enseignant. A l'image du rire, l'acte éducatif me déstabilise, me dévoile dans ce que je suis. Il s'agit d'un véritable chemin de rencontre humaine et de construction — d'instruction — de soi. Cette mission d'éducateur se définit alors par une éthique, une réflexion dans l'action, qui se nourrit de notre engagement au quotidien et de notre plaisir même d'enseigner, qu'il ne faut pas abandonner.

Pour conclure cette réflexion, je laisse la parole à Philippe Meirieu :

Ainsi est-ce donc dans la dynamique même de l'acte d'enseigner, au cœur même de l'acte d'apprendre, que nous pouvons trouver de quoi instituer l'Ecole et construire un avenir possible pour les hommes. Gaston Bachelard appelait de ses vœux un monde où « la Société sera faite pour l'Ecole et non l'Ecole pour la Société<sup>52</sup> ». Il avait raison<sup>53</sup>.

Il me paraît alors essentiel de lutter contre la désespérance, qui guette notre métier, et de nourrir, chaque jour, cette « dynamique même de l'acte d'enseigner ».

---

<sup>52</sup> Gustave Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin., 1972, p. 252.

<sup>53</sup> Philippe Meirieu, op. cit., p. 87

# Bibliographie

## I. Ouvrages et articles généraux consacrés au registre comique

- Bergson Henri, *Le Rire*, Paris, PUF, 1940.
- Breton André, *Anthologie de l'humour noir*, Paris, Le Livre de poche, « Biblio », 1966.
- Defays Jean-Marc, *Le Comique*, Seuil, « Mémo », 1996.
- Escarpit Robert, *L'Humour*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1960.
- Freud Sigmund, *Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, « Folio Essais », 2005.
- Hamon Philippe, *L'Ironie littéraire, Essai sur les formes de l'écriture oblique*, Paris, Hachette Supérieur, 1996.
- Jankélévitch Vladimir, *L'Ironie*, Paris, Flammarion, [1964], 1979.
- « L'humour », *Lire au collègue*, CRDP de l'académie de Grenoble, n°65, automne 2003.
- *L'Humour, un état d'esprit*, revue Autrement, Paris, n° 131, septembre 1992.
- *Pastiches et parodies : l'art du détournement*, textes et documents pour la classe, CNDP, n° 788, 2000.

- Pirandello Luigi, *Écrits sur le théâtre et la littérature*, Paris, Gallimard, « Folio Essais », 1968.
- « Qu'est-ce qui fait rire les élèves ? », *Lire au lycée professionnel*, CRDP de l'académie de Grenoble, n° 38, printemps 2002.
- Schoentjes Pierre, *Poétique de l'ironie*, Paris, Seuil, 2001.
- Seguy André, « De l'humour à l'école », in *Savoir(s) en rire*, Tome III, Paris, Bruxelles, De Boeck, Hugues Lethierry, 1997, p. 201-218.
- *Savoir(s) en rire*, Tome I, II et III, Paris, Bruxelles, De Boeck, Hugues Lethierry, 1997.
- Smadja Eric, *Le Rire*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n°2766, 1993.
- Ubersfeld Anne, « Le jeu de l'universelle vanité », revue *Autrement*, *L'Humour, un état d'esprit*, n° 131, septembre 1992, p. 115-123.
- *2000 ans de Rire, Permanence et Modernité*, textes réunis par Mongi Madini du colloque international, CORHUM, 2000.

## **II. Ouvrages et articles consacrés à la didactique et à la pédagogie**

- Deligny Fernand, *Graine de crapule*, Paris, Edition du Scarabée, 1996.
- Descotes Michel, *La Communication en cours de français*, Paris, Bertrand Lacoste, 1995.
- *Enseigner au collège, Programmes et accompagnement*, CNDP, 2003.
- Entretien avec Philippe Meirieu du *Monde* du mardi 28 mars 2006.

-Halté Jean-François, « De la langue à la communication dans l'école », *Pratiques* n° 40, décembre 1983.

-Jordy Jean, « De la nécessaire continuité de l'apprentissage entre cycle 3 et les premières années du collège », texte extrait d'Internet.

-Meirieu Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005.

-Martinez Marie-Louise, « Les pratiques théâtrales et l'enseignement du français », *Pratiques* n° 74, juin 1992.

- « Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », BO n° 22 du 29 mai 1997.

-Perrenoud Philippe, « La Communication en classe : onze dilemmes », texte extrait d'Internet.

- Watzlawick Paul, Beavin Helmick, Jackson, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

### III. Oeuvres littéraires

-Flaubert Gustave, *Madame Bovary*, Paris, Garnier Frères, 1857.

- La Fontaine, *Fables*, préface, Paris, Folio, Paris.

-Michaux Henri, *Émergences, résurgences*, Genève, Skira, 1972.

- Molière, *Les Fourberies de Scapin*, Paris, Gf Flammarion, « Etonnants Classiques », 1995.

- Ponge Francis, *Le Parti pris des choses*, Paris, Gallimard, « Poésie », 1991.

- *Le Roman de Renart*, Paris, GF Flammarion, « Etonnants Classiques », 1996.
- *Le Roman de Renart*, raconté par Jean Rochefort et onze comédiens, CD, Frémeaux et associés, 2003.
- Tournier Michel, *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Gallimard, « Folio Junior », 1991.
- Vernant Jean-Pierre, *L'Univers, les Dieux, les Hommes*, Paris, Seuil, « Points », 1999.

#### **IV Textes critiques et théoriques**

- Bakhtine Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, « Tel », [1978], 1987
- Barthes Roland, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, « Tel Quel », 1973.
- Baudelaire Charles, *De l'Essence du rire et généralement du comique dans les arts plastiques*, *Œuvres*, Paris, Gallimard, « Pléiade », 1976.
- Caillois Roger, *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, « Idées », 1958.
- Degaine André, *Histoire du théâtre dessinée*, Brochée, 2000.
- Fedida Pierre, *L'Absence*, Paris, Gallimard, 1978.
- Genette Gérard, *Seuils*, Paris, Seuil, « Points Essais », [1987], 2002.  
*Palimpsestes*, Paris, Seuil, « Points Essais », [1982], 1992.
- Kierkegaard Soeren, *Postscriptum aux Miettes philosophiques*, Paris, Gallimard, 4<sup>ème</sup> édit., 1941.
- Ubersfeld Anne, *Les Termes clés de l'analyse théâtrale*, Paris, Seuil, « Mémo », 1996.



