

CONNIVENCE ET RÉCEPTION D'UN ALBUM HUMORISTIQUE

Florence Charles
Université de Brest – Espé de Bretagne
CRÉAD (ÉA 3875)

L'humour est souvent associé au jeu, le gout du jeu (Évrard, 1996), l'esprit de jeu ou l'humeur de jeu (Émelina, 1996). C'est l'une des raisons pour lesquelles la connivence est déterminante et constitue une condition de l'humour : « Mode de pensée et état d'esprit qui peut devenir un mode de vie, double processus – à la fois cognitif et affectif – dans l'interaction des partenaires, arme défensive et offensive ayant une fonction personnelle et sociale, l'humour émane d'une subjectivité qui requiert la connivence entre partenaires » (Bouquet et Riffault, 2010 : 22). La connivence, toutefois, ne va peut-être pas toujours de soi. Christa Delahaye (2008), par exemple, souligne les problèmes de réception que pose le texte humoristique à des élèves de 6^e. Gisèle Tessier (1990) détaille certaines difficultés (la lecture de l'image, la dérision des savoirs notamment) que rencontrent de jeunes lecteurs face à des œuvres de littérature jeunesse humoristiques.

Le présent article examine les formes et la place de la connivence dans la lecture humoristique que font quatre groupes d'élèves (deux classes de CE2, deux classes de 6^e) d'un même album. L'album¹, paru en 2017 aux éditions du Rouergue, s'intitule *Loupé !* L'humour fait partie de l'écriture de l'auteur, Christian Voltz². Son univers graphique se caractérise également par la technique des scènes photographiées et par l'utilisation d'objets de récupération. Avant de présenter dans la seconde partie l'enquête conduite, et notamment de présenter plus amplement l'album, la première partie précisera les choix théoriques et problématiques effectués. La troisième partie rendra compte des résultats de l'enquête.

1. L'INTERRELATION ENTRE HUMOUR ET CONNIVENCE

1. 1. Les références théoriques

Dans l'étude qu'il consacre au texte humoristique, Franck Évrard (96 : 6-7) écrit que « la spécificité du texte humoristique doit être recherchée dans la relation très singulière qui se noue entre le producteur d'humour et le récepteur qui interprète l'effet ». Or, cette relation repose sur la connivence, ce sur plusieurs plans.

Le jeu communicationnel qu'offre l'humour – « un ensemble de procédés et d'effets à l'intérieur d'une certaine mécanique communicationnelle » (Charaudeau, 2013 : 25) – va de pair, tant pour l'humoriste que pour le récepteur, avec un double mouvement de distance – distance face aux événements, à soi, aux autres (Le Goff, 2014) – et de solidarité vis-à-vis du risible. C'est ce mouvement de solidarité qui est plus particulièrement empreint d'un esprit de connivence, au sens où il s'agit de s'associer à, d'être avec. Pour Jean-Marc Moura (2012), le propre de l'humour est de marquer la coexistence du rieur et du risible : l'humoriste et son destinataire ne se séparent pas du risible, ils s'y incluent dans une sorte de coexistence amusée. L'« humour rit de soi, ou de l'autre comme de soi-même, et s'inclut toujours, en tout cas, dans le non-sens qu'il instaure ou dévoile. » (Comte-Sponville, 1995/1998 : 280) « Entre distance et

-
1. L'album comporte 40 pages. Sur le site de l'éditeur, il est répertorié parmi les albums jeunesse dès 4 ans.
 2. C. Voltz est auteur et illustrateur jeunesse. Plusieurs de ses albums ont été primés. Son site (www.christianvoltz.com) présente ses autres activités professionnelles (sculpture, gravure, céramique, réalisation de films d'animation). L'album *Dans l'atelier de Christian Voltz*, paru en 2011 aux éditions du Rouergue, explique à propos des objets de récupération la façon de travailler de l'auteur et invite à travers des activités à créer à sa manière.

complicité, désengagement et adhésion affective, l'humour fait appel à la complicité d'autrui, lance un clin d'œil vers l'autre. » (Évrard, 1996 : 7)

C'est aussi ce qu'explique Patrick Charaudeau (2006 : 22 puis 35), qui définit le fait humoristique comme « un acte d'énonciation à des fins de stratégie pour faire de son interlocuteur un complice » : l'humoriste propose un « contrat d'appel à connivence » à son destinataire. Ce dernier est invité en premier lieu à partager la vision décalée du monde, qui lui est proposée : il est invité à repérer, comprendre et, comme le précise Françoise Bariaud (1983), à accepter sur un plan de fantaisie (ce n'est pas sérieux) la présence d'une anomalie explicite avec une norme implicite ; cette anomalie transgresse une irréalité ou une intertextualité (Émelina, 1996), qui peut par exemple correspondre à un contenu logique et/ou sémantique, à une croyance, à une valeur. L'esprit tacite d'entente ou de bonne intelligence ainsi que l'esprit d'adhésion que requiert la réception du fait humoristique concernent un second aspect : le destinataire est également appelé à partager le jugement que l'humoriste porte sur la cible, c'est-à-dire « ce sur quoi porte l'acte humoristique ou ce à propos de quoi il s'exerce » (Charaudeau, 2006 : 23). À ce sujet, Charaudeau (2006) distingue différents effets possibles de connivence – différents types de connivence – qui peuvent se superposer, un fait humoristique relevant rarement selon l'auteur d'une seule catégorie : connivence ludique³, critique, cynique, connivence de dérision. La vision décalée proposée recouvre, en effet, une signification que le récepteur est invité à décrypter.

1. 2. La problématisation retenue

L'étude conduite s'intéresse en premier lieu, en situation de lecture individuelle et autonome d'un album humoristique par des élèves, aux aspects reçus comme étant humoristiques, à leurs fondements (quand ceux-ci sont signalés) et à ce que Maingueneau (2006) appelle effet(s) de connivence. En d'autres termes, quelles dynamiques se dessinent dans les réceptions humoristiques qui sont faites de l'album support de l'étude ? Le rôle fondateur et structurant joué par la connivence en humour implique de s'intéresser aux points d'ancrage de la connivence dans les lectures faites. Autrement dit, que se joue-t-il précisément en termes de connivence dans les dynamiques de lecture mises au jour ?

L'hypothèse de travail principale, qui sous-tend les deux questionnements, est que le niveau de lecture en humour et le degré de

3. Charaudeau (2013 : 21) définit la connivence ludique comme « un effet d'*enjouement* pour lui-même, qui suppose que se produise une fusion émotionnelle de l'auteur et du récepteur », « un plaisir dans la gratuité et dans la fantaisie ».

connivence sont corrélés. Une lecture humoristique plus étendue serait corrélée à un degré plus fort de connivence. Nous entendons par lecture humoristique plus étendue une lecture qui identifie, voire met en relation, plus d'un aspect humoristique à l'échelle de l'ensemble de l'album en particulier, une lecture qui peut même dans certains cas faire état de procédés humoristiques et une lecture qui manifeste une interprétation de l'humour perçu, c'est-à-dire qui établit des significations à propos de raisons d'être à l'humour. Nous entendons par degré de connivence une connivence qui est active sur un plus ou moins grand nombre de plans. L'autre hypothèse de travail, liée quant à elle au lectorat considéré, est que les lectures humoristiques étendues, témoignant par conséquent d'un degré de connivence plus important, seront plus nombreuses chez les élèves de 6^e comparativement aux élèves de CE2. La maturité cognitive et psychologique notamment n'est pas la même. Les capacités des élèves de 6^e en lecture (compréhension et interprétation) sont à priori plus développées que celles des élèves de CE2. Leurs connaissances littéraires également en matière d'albums narratifs.

Françoise Bariaud (1992), qui s'est attachée à repérer les prémices de l'humour et à retracer son évolution au cours du développement de l'enfant, estime que c'est entre 7 et 11 ans que l'enfant accède à une nouvelle façon de rire. Il ne ritait plus simplement de la discordance à l'égard des normes du réel, mais de la raison d'être de cette discordance. Tant le questionnement que les hypothèses de travail qui sont les nôtres postulent que plusieurs lectures humoristiques de l'album choisi sont possibles. Olivier Douzou, par exemple, un auteur jeunesse, dont nombre d'albums sont empreints d'humour, associe humour et niveau de lecture. Dans un entretien avec Sophie Van der Linden (2016 : 17), il déclare : « Un unique degré d'histoire ne m'intéresse pas. Aucun de mes livres n'a qu'un seul niveau. Pourtant, ils doivent pouvoir être lus par tous. Il faut offrir au lecteur la possibilité de lire à son propre échelon. Alors on peut jouer entre les différents lectorats. L'humour présente lui-même différents degrés : il est donc cet outil qui permet de s'adresser au plus grand nombre⁴. »

4. Douzou dit aussi : « L'humour permet de faciliter les entrées dans le livre, il fonctionne comme des accroches faciles et multiples. L'humour est valorisant car il permet de se dire "J'ai compris", il rend le lecteur complice du livre. » (p. 18)

2. LES MODALITÉS DE L'ENQUÊTE

2.1. L'album *Loupé !*

Le creuset fictionnel ouvrant à plusieurs niveaux de lecture dans l'album *Loupé !* est une situation simple de la vie ordinaire, traitée telle une saynète. Un jeune et un vieux monsieur attendent le bus qui doit arriver à 13 h 10. Il est 12 h 47. Chacun est « dans son monde ». Le jeune ne s'occupe que de son téléphone portable, tandis que le vieux monsieur regarde ce qui se passe autour de lui, des éléments de vie de la nature (plante qui pousse et fleurit dans l'interstice du trottoir, araignée qui descend sur son fil, fourmis qui se déplacent en colonne sur la chaussée, insecte qui se dirige vers la fleur). Le monde de référence évoqué par le lieu, la situation et les protagonistes, parce qu'il est à priori connu, voire familier, des élèves lecteurs, doit permettre à ces derniers d'entrer dans le récit afin d'en saisir la charge humoristique.

Un premier ensemble d'aspects humoristiques, ces aspects étant vraisemblablement les plus manifestes et les plus repérables pour des élèves de CE2 comme de 6^e, concerne le personnage du jeune. Les choix graphiques, *via* le procédé humoristique de l'addition de traits pouvant être dans les représentations ressentis comme typiques des jeunes, et de ce fait agissant comme vecteurs de la connivence, rendent le personnage amusant : son physique (silhouette longiligne, yeux cernés et paupières tombantes sur plusieurs doubles pages), sa tenue (vêtements aux couleurs sombres, bonnet), sa démarche à la première double page lorsqu'il arrive à l'arrêt de bus (courbé, donnant l'impression de trainer les pieds, d'être fatigué ou mal réveillé). La mise en avant de l'impatience du personnage (consultation de l'heure à quatre reprises notamment, expression de réactions par les interjections *pfiff !*, *grrrr*, par l'adjectif *mortel*) rend également amusante l'attitude de ce dernier, d'autant qu'au final il rate le bus. Le personnage, qui veut faire un selfie du « spectacle » dont lui a parlé le vieux monsieur qui lui adresse la parole⁵ à l'arrivée du bus, reste sur le trottoir et ne monte pas dans le bus. Le procédé humoristique de la chute est un point d'ancrage à la connivence, qui consiste ici en le partage de connaissances relatives à la construction de récits fictionnels. L'image de la quatrième de couverture (la batterie du téléphone est vide) fait figure de seconde chute. C'est pourquoi les aspects humoristiques ayant trait au personnage du jeune peuvent être analysés comme concourant à un effet de connivence ludique : le lecteur

5. « Vous avez vu ça, jeune homme ? quel spectacle incroyable, pas vrai ? » ; « Hein ? quoi ? où ? où ça un spectacle ? où ? où ? je veux faire un selfie ! »

s’amuse de la situation et du personnage, qui est quelque peu ridiculisé, voire moqué.

À cet effet de connivence ludique se superposent d’autres effets de connivence possibles, un effet de connivence critique en particulier à propos du rapport qu’entretient le personnage avec son téléphone portable⁶. Le récit met en scène un personnage accaparé par son téléphone, indifférent et aveugle à ce qui l’entoure. Le passage en revue de différentes fonctions disponibles sur un téléphone portable (écoute musicale, jeu, heure, appareil photo, SMS, réseau social Facebook) constitue un autre signal de la portée critique. De même le procédé humoristique de l’amplification qui s’exprime à l’image : la taille de l’écran du téléphone portable, bien en vue du lecteur, n’est que légèrement inférieure à celle du personnage ; les SMS échangés comportent de nombreuses erreurs d’orthographe ; la physionomie du personnage s’anime lorsque celui-ci reçoit un nouveau message. Le lecteur peut en induire que l’album montre des travers et des excès, qu’il les raille et/ou qu’il les dénonce. Il peut comprendre aussi que le récit invite à la réflexion. La connivence suppose alors le partage de références (les usages d’un téléphone portable) mais aussi l’adhésion à un point de vue critique, voire le partage de ce point de vue. Concernant ce dernier point, le lecteur peut effectuer des rapprochements avec des discours critiques ayant cours dans la société au sujet, par exemple, de la place occupée par le téléphone portable dans le quotidien des gens, au sujet d’une relation de dépendance à l’objet. Un effet de connivence critique peut également être établi de manière plus ciblée par le lecteur à propos de l’intérêt de photos prises⁷ ou de la vacuité des échanges dans les SMS⁸.

Dans la lignée de ces différents effets de connivence critique, le lecteur peut interpréter sous un angle axiologique l’opposition de comportement créée entre les deux personnages. L’opposition, qui porte sur d’autres

6. À l’avant-dernière double page, un des passagers du bus est un jeune, dont l’attention est elle aussi polarisée par l’écran de son téléphone portable.

7. Le personnage fait un selfie de lui en train d’attendre le bus qu’il poste sur Facebook. Plus tard il prend en photo le bus à son approche de l’arrêt.

8. « Salu ! kes tu fé ?
J march avec ma mer. é toi ?
Jaten le bus. tro lon !
:(ok salu »
« J march encor avec ma mer. é toi ?
Jaten toujours le bus.
Ok on sapel
Ok cool »

dimensions⁹, est très marquée et de ce fait est source d'humour. En matière de comportement, alors que le jeune mécontent de devoir attendre le bus passe son temps sur son téléphone, le vieux monsieur, calme et patient, se montre ouvert et attentif à ce qui se passe autour de lui au point qu'il ne semble pas voir le temps passer¹⁰. Le lecteur peut y reconnaître des valeurs, qui constituent un point d'ancrage à la connivence : savoir regarder ce qui se passe autour de soi et savoir prendre le temps de le faire, savoir porter attention à la nature, savoir apprécier le moment présent. Sur le site de Christian Voltz, l'album est présenté comme « un petit conte sur l'appréciation du moment présent ». Pour cette dernière valeur, outre l'opposition créée entre les deux personnages, la manière dont se termine le « spectacle » de la nature peut être comprise comme signifiant sur le mode humoristique l'idée d'éphémère : la fleur est fanée, une partie des fourmis finit écrasée par les roues du bus¹¹. Les aspects humoristiques afférents à cette chute et à l'opposition appellent le lecteur à un possible effet de connivence didactique.

2.2. Le questionnaire

Afin d'interroger la teneur des réceptions humoristiques qui sont celles d'élèves pour deux classes d'âge, le choix s'est porté sur un questionnaire écrit, auquel les élèves ont répondu de manière individuelle et anonyme après avoir lu l'album. Les élèves avaient la possibilité de solliciter l'aide de leur enseignante s'ils ne comprenaient pas ou comprenaient mal telle question. Voici les six questions posées :

1. As-tu aimé l'album ?
 - Oui
 - Non
2. Si tu as répondu oui à la question 1, qu'as-tu aimé ?
Si tu as répondu non à la question 1, que n'as-tu pas aimé ?
3. Comment trouves-tu l'album ?
 - Pas drôle

-
9. Les personnages s'opposent par l'âge – la génération d'appartenance –, le physique (le vieux monsieur est petit, « rond », l'œil pétillant), la tenue vestimentaire (le vieux monsieur porte un pantalon et un pull aux couleurs claires, une casquette-béret), les accessoires (écouteurs, téléphone portable d'un côté, canne de l'autre). Le traitement de l'espace sur la double page, chaque personnage occupant une page, renforce l'effet d'opposition.
 10. Lorsque le bus approche de l'arrêt, il s'écrie : « Déjà ? », alors que le jeune dit : « C'est pas trop tôt. »
 11. Autre clin d'œil humoristique : l'une des deux araignées, dont les yeux sortent du tuyau d'échappement du bus, semble regarder le lecteur.

- Un peu drôle
 - Drôle
4. Selon la réponse que tu as donnée à la question 3, qu'est-ce qui est pour toi pas drôle, ou un peu drôle ou drôle ?
 5. Selon toi, comment l'auteur Christian Voltz fait-il dans l'album pour que toi lecteur le lise comme étant un peu drôle ou bien drôle ?
 6. Pour quelle(s) raison(s), à ton avis, Christian Voltz a-t-il créé cet album que tu trouves soit un peu drôle, soit drôle ?

Malgré des limites – nous allons y revenir –, le questionnaire écrit est un moyen d'approcher des lectures individuelles et de par les caractéristiques de l'album en matière d'humour d'interroger la pluralité des réceptions, autrement dit la diversité des lectures effectives et la réalité des expériences de lecture (Dufays, 2007). Pour ce faire, un second choix méthodologique a été de poser des questions « orientées », « directes » et « larges » à la fois concernant successivement la réception humoristique (question 3), les objets de l'humour (question 4), les procédés de l'humour (question 5) et les visées de l'humour (question 6)¹². L'adjectif *drôle* a été préféré à l'adjectif *humoristique* par crainte que des élèves, de CE2 en particulier, ne connaissent pas ou connaissent mal la forme et/ou le sens du mot. Les réponses données aux deux premières questions, qui, dans le questionnaire, remplissent une fonction introductive et ne parlent pas d'humour, peuvent apporter des éléments à l'analyse : un élève peut déclarer avoir aimé l'album parce qu'il est drôle et préciser d'emblée, avant la question 4, ce qu'il a trouvé drôle dans l'album ou, à l'inverse indiquer, ce qui contrevient pour lui à une réception humoristique de l'album.

En sollicitant un avis ou un point de vue, le questionnaire sonde des lectures personnelles. Les questions 1 et 3, de type QCM, appellent à une évaluation d'ensemble suite à une lecture découverte de l'album. La parution de celui-ci étant relativement récente au moment de l'enquête, la probabilité que des élèves aient lu l'album est faible. Les questions 2 et 4, qui forment le pendant respectif des questions 1 et 3, attendent un développement, à l'occasion duquel l'élève fait indirectement état de goûts en matière de lectures et état de connaissances relatives au registre de l'humour. En arrière-plan, les expériences de lecture ainsi que les expériences de vie qui sont celles de l'élève et auxquelles la situation fictionnelle renvoie entrent également en ligne de compte. Les questions sondent pour une part une subjectivité à travers les expériences, les connaissances, les goûts et, s'agissant d'humour, les émotions. Il en va de même des questions 5 et 6, qui

12. Le questionnaire s'arrêtait à la question 4 pour les élèves ayant trouvé que l'album n'était pas drôle.

sont des questions plus analytiques requérant une réflexion et une mise à distance plus grandes sur fond d'expériences, de connaissances et possiblement, pour la question 6, de valeurs et d'opinions. À propos de la notion de sujet lecteur, Annie Rouxel (2007 : 65 puis 71) rappelle que les recherches contemporaines portant sur la lecture montrent que « la lecture ne se réduit pas à une activité cognitive et que le processus d'élaboration sémantique s'enracine dans l'expérience du sujet », « le texte du lecteur » résultant « d'un métissage du texte de l'auteur et de l'imaginaire du lecteur ».

Le questionnaire ne permet cependant qu'un accès partiel, fragmenté et indirect à la subjectivité du lecteur. Tout dépend en outre du nombre de réponses apportées et de l'amplitude des réponses. Ce moyen d'investigation repose en effet sur la bonne volonté et la coopération des interrogés. Le questionnaire est une modalité qui comporte des limites. En l'absence d'enjeu scolaire, des élèves, par exemple, peuvent se sentir moins tenus de répondre aux questions ou y répondront rapidement. Ils peuvent aussi ne pas avoir envie d'effectuer un retour sur leur lecture ou de livrer leur point de vue. Des élèves peuvent aussi considérer le questionnaire comme une forme d'évaluation, de leur compréhension notamment. Des élèves, en CE2 plus particulièrement, peuvent quant à eux rencontrer des difficultés pour formuler et écrire telle réponse. Outre ces raisons plus générales pouvant expliquer des absences de réponse ou des réponses succinctes, des raisons sont plus spécifiques aux questions 5 et 6, deux questions plus complexes que les autres. Des élèves peuvent ne pas savoir comment Christian Voltz fait pour que le lecteur lise l'album comme étant drôle ou pour quelle(s) raison(s) il a créé un album drôle. Ils peuvent ne pas bien comprendre les questions ou les ressentir comme difficiles ou encore n'être guère disposés à réfléchir et chercher. Les élèves interrogés étant de jeunes lecteurs, il s'agit d'examiner dans quelle mesure ce lectorat pense les ressorts ainsi que les enjeux de l'humour.

2.3. Les classes

C'est pourquoi les critères caractérisant les classes retenues ne sont pas nombreux et sont peu spécifiants. La classe d'âge – 8/9 ans pour les CE2, 11/12 ans pour les 6^e¹³ – constitue le premier critère de choix. Comparativement à des élèves de CP ou de CE1, des élèves de CE2 sont plus en mesure, à priori bien entendu, de lire seuls l'album puis de répondre à un

13. Dans l'une des classes de CE2, deux élèves ont 10 ans ; dans l'une des classes de 6^e, un élève a 13 ans.

questionnaire écrit. Ils sont également plus à même, peut-on penser, de percevoir dans les messages écrits et/ou reçus par le personnage du jeune la portée humoristique d'une orthographe phonétique, fautive. De notre point de vue, des élèves de 6^e peuvent encore lire un album dont ils ne sont pas le lectorat cible et dont la narration est majoritairement portée par les images, la part de texte se limitant au dialogue final entre les deux personnages et aux écrits échangés *via* le téléphone portable. Des élèves plus âgés, de 5^e ou de 4^e, risqueraient d'estimer que le support album, le graphisme et peut-être l'histoire relatée s'adressent à un lectorat plus jeune. Des élèves de 6^e sont peut-être aussi moins éloignés de pratiques scolaires qui, dans l'enseignement primaire, accordent une place à la lecture d'albums jeunesse. L'écart d'âge entre un élève de CE2 et un élève de 6^e se prête, enfin, à une étude s'intéressant au spectre des réceptions humoristiques ainsi qu'aux points communs et différences ressortant dans les réceptions.

Aussi l'autre critère de choix est-il celui de classes qualifiées d'hétérogènes par leur professeur, c'est-à-dire que les élèves présentent en lecture de textes différents niveaux de maîtrise et que seule une fraction est en difficulté ou en grande difficulté de lecture. Le tableau suivant récapitule les précisions données par les quatre enseignantes à propos du profil de leur classe.

CE2		6 ^e	
Classe 1 (par la suite C1) 22 élèves	5 très bons lecteurs 5 rencontrant d'importantes difficultés 12 se situant entre les deux	Classe 3 (C3) 22 élèves	2 ayant un très bon niveau 10 ayant un bon niveau 10 ayant une maîtrise fragile de la lecture, dont 3 élèves dyslexiques
Classe 2 (C2) 26 élèves	10 bons lecteurs 12 lecteurs moyens 4 rencontrant des difficultés conséquentes	Classe 4 (C4) 24 élèves	2 très bons lecteurs 5 bons lecteurs 13 lecteurs moyens 4 lecteurs en difficulté

46 questionnaires ont été collectés en CE2 (20 pour la classe 1, 26 pour la classe 2), 42 en 6^e (21 dans chaque classe), des élèves étant absents le jour du recueil dans trois classes. L'échantillon interrogé, bien que réduit – 88 élèves¹⁴ –, peut être considéré dans une étude de type qualitatif comme

14. L'enquête a été réalisée en juin 2018 dans le département du Finistère, école Marcel Aymé à Milizac (classe 1) et école Jean Moulin au Relecq-Kerhuon (classe 2), collège du Val d'Élorn à Sizun (classes 3 et 4). Les élèves ont été prévenus par leur professeure du statut du questionnaire. Le temps pris par les élèves pour lire l'album puis répondre au questionnaire a été, d'après leur professeure :

- en CE2 de 30 à 40 minutes pour la classe 1, de 15 à 30 minutes pour la classe 2 ;
- en 6^e de 10 à 20 minutes pour la classe 3, de 30 minutes environ pour la classe 4.

convenable pour observer si des saillances ainsi que des constantes se dégagent dans les réceptions des élèves.

3. L'ANALYSE DES RÉCEPTIONS

3.1. Une dominante humoristique

Classes	Pas drôle	Un peu drôle	Drôle	Un peu drôle + drôle
C1		35 % (7 E)	65 % (13 E)	100 % (20 E)
C2	30,7 % (8)	30,7 % (8)	38,4 % (10)	69,2 % (18)
Total CE2	17,3 % (8)	32,6 % (15)	50 % (23)	82,6 % (38)
C3	28,5 % (6)	42,8 % (9)	28,5 % (6)	71,4 % (15)
C4	19,04 % (4)	38,09 % (8)	42,8 % (9)	80,9 % (17)
Total 6^e	23,8 % 5 (10)	40,4 % (17)	35,7 % (15)	76,2 % (32)

Une majorité d'élèves fait une lecture humoristique de l'album. La tendance est plus marquée dans la C1 en CE2 et dans la C4 en 6^e. Malgré cette tendance qui infléchit les résultats d'ensemble, une différence d'appréciation se fait jour : plus d'élèves en CE2 trouvent l'album drôle tandis que plus d'élèves en 6^e le trouvent un peu drôle. Cette différence recouvre vraisemblablement des conceptions et des attentes individuelles différentes en matière de degrés d'humour en relation avec des aspects considérés comme étant humoristiques. En témoignent les réponses de ces cinq élèves qui ont jugé l'album « pas drôle » car il semble ne pas être suffisamment drôle à leurs yeux :

Cette histoire est pas drôle mais c'est à la fin que ça m'a fait un peu rire¹⁵. (C2)

Ce n'est pas si drôle car il n'y a pas de scène drôle et les personnages ne sont pas drôles non plus. (C3)

Ça peut faire rire des personnes qui aiment ce genre de livre. Il n'y avait pas assez de texte drôle, d'images drôles. (C3)

Je n'ai pas trouvé les blagues très drôles. (C4)

Moi, je n'ai pas trouvé drôle ce livre car je ne suis pas sensible à ce genre d'humour. (C4)

Le cinquième élève (C4) qui a entouré « Pas drôle » indique en réponse à la question 4 trouver drôle « qu'il [le personnage du jeune] est content quand il reçoit un message ».

Que les quatre enseignantes soient vivement remerciées pour leur collaboration : Céline Rault, Carole Quelen, Soazig Le Gall et Cécile Capozza.

15. L'orthographe a été rectifiée dans toutes les réponses d'élèves qui sont citées dans l'article.

Les réponses, tant des élèves qui ont une réception non humoristique que de ceux qui ont une réception humoristique, soulignent le rôle contributoire que joue l'adhésion dans la réception humoristique. Pour les trois classes concernées, à trois exceptions (un élève en C2 et deux en C4), les élèves qui déclarent ne pas trouver l'album drôle déclarent ne pas l'aimer. À l'inverse, à une exception en C4, les élèves qui déclarent trouver l'album un peu drôle ou bien drôle déclarent aimer l'album. 34 d'entre eux (5 en C1 et C2, 4 en C3, 10 en C4) avancent comme argument le caractère drôle de l'album ou bien un aspect qu'ils jugent drôle et qu'ils mentionnent dans leur réponse à la question 4. Du côté des réceptions non humoristiques, les raisons que donnent les élèves pour expliquer pourquoi ils n'aiment pas l'album – manque de texte ; dessins un peu bizarres, non appréciés, pour les petits ; histoire pas drôle, non appréciée – montrent que ces élèves rejettent d'une certaine manière les caractéristiques de l'album. Ils ne partagent pas non plus l'humour de l'album : ils ne trouvent rien de drôle ; par exemple, manquer le bus n'est pas perçu comme étant drôle¹⁶ ; les personnages doivent attendre longtemps ; l'un d'eux est « tout le temps sur son téléphone » ; « L'album est bizarre avec ces affaires recyclées. » Faute d'adhésion, il n'y a pas de rencontre avec l'album et une connivence ne se crée pas sur le plan humoristique.

3.2. Les facettes de l'humour

En combinaison avec l'adhésion, deux autres principes interviennent pour créer la connivence : la reconnaissance et l'accueil. À l'appui de leurs conceptions relatives à l'humour et de leurs connaissances, les élèves qui ont une réception humoristique de l'album repèrent, comprennent comme humoristiques et acceptent des formes d'expression de l'humour présentes dans l'album. Le nuancier des réceptions est assez large quant aux aspects signalés comme étant humoristiques. Pratiquement la moitié des élèves (12 C1, 11 C2 et C3, 9 C4) mentionne un aspect, le reste de deux à cinq aspects¹⁷. Il n'apparaît pas de différence significative entre les CE2 et les 6^e, les 6^e n'ayant pas une lecture plus étendue en matière d'aspects humoristiques. La mise en relation des réponses individuelles données aux

16. *Comment l'adolescent s'est fait avoir.* (C2)

Je n'ai pas trouvé cela drôle car il a juste oublié de monter dans le bus. (C3)

Ça raconte juste un ado qui attend le bus et qu'une personne âgée lui fait une blague et du coup le jeune rate son bus. (C4)

17. 14 élèves (4C1 et C2, 1C3, 5C4) mentionnent deux éléments, 5 (2C1 et C3, 1C4) trois éléments, 1 (C3) quatre éléments, 1 (C4) cinq éléments. 5 élèves (2C1 et C2, 1C4) n'ont pas répondu à la question et n'ont mentionné aucun aspect.

questions 3 et 4 ne permet pas en outre d'établir une quelconque corrélation entre l'appréciation « Un peu drôle » ou « Drôle » et le nombre d'aspects mentionnés d'une part, ni la mention de tel(s) aspect(s) d'autre part. Le tableau qui suit recense pour les deux classes d'âge par ordre décroissant de mentions les aspects indiqués par les élèves.

CE2		6 ^e	
Rater le bus	19 (9C1, 10C2)	Rater le bus	11 (3C3, 8C4)
Batterie vide	10 (7C1, 3C2)	Messages Manière dont les personnages sont représentés	5 (5C4) (3C3, 2C4)
Selfie(s)	3 (2C1, 1C2)	Selfie(s)	4 (2C3, 2C4)
Énervement du jeune Jeu	2	Images Jeu Fautes d'orthographe	3(1C3, 2C4) (2C3, 1C4) (1C3, 2C4)
Réaction du jeune aux paroles du vieux monsieur Écouter de la musique Ne faire qu'envoyer des messages Parole du jeune (louper quelque chose) Blague du vieux monsieur Vieux monsieur qui regarde les insectes Spectacle de la nature Gros nez des personnages	1	Impatience/énervement du jeune Téléphone portable Longue attente Spectacle de la nature	2
		Batterie vide Ce que fait le jeune Physionomie du jeune à certains moments Manière de tenir le téléphone Paroles du vieux monsieur Ruse du vieux monsieur Opposition jeune/vieux monsieur	1

Un aspect humoristique se détache nettement dans les deux groupes, aspect qui occupe la position finale du récit et qui correspond à son point d'acmé. Les élèves de CE2 étant plus nombreux à mentionner « rater le bus » et la « batterie vide » semblent être plus sensibles au comique ainsi qu'au cocasse de la situation et plus sensibles à un humour reposant sur l'inattendu, le renversement et la surprise. En référence à des connaissances

sur le monde auxquelles renvoie la situation fictionnelle, la connivence passe par la perception d'un contraste – la longue attente, l'impatience et le bus manqué – et d'un cumul – la double déconvenue de louper le bus et de ne plus avoir de batterie, par conséquent de ne plus pouvoir utiliser le téléphone portable. La valeur de chute des deux aspects mentionnés majoritairement par les CE2 fait également que le facteur plaisir est peut-être plus présent dans la relation de connivence instaurée. Ce qui ressort dans les réceptions des 6^e est que les aspects humoristiques totalisant de cinq mentions à deux mentions ont trait au téléphone portable. La tendance est beaucoup moins forte chez les CE2. Un effet de reconnaissance et de familiarité sous-tend ici la relation de connivence. Pour petite preuve, les trois élèves qui ont indiqué le jeu comme aspect humoristique ont nommé le jeu en question – *Candy Crush*. Le téléphone portable et ses usages correspondent plus en 6^e, comparativement au CE2, à un vécu, qu'il soit personnel ou non, et/ou à un centre d'intérêt. Les élèves s'amusent peut-être par conséquent de trouver dans l'album, autrement dit dans un contexte autre, fictionnel, une réalité qui leur est plus ou moins familière. Un autre point qui ressort dans les réceptions en 6^e est la sensibilité d'élèves à un humour visuel, concernant en particulier la représentation des personnages. La réponse « les images », plus laconique, est plus délicate à interpréter en ce sens qu'on ne sait pas si les élèves pensent à ce qui est représenté et/ou à la manière de représenter. Des différences d'accent se font jour par conséquent entre les réceptions, les 6^e étant également sur le total sensibles à un plus grand nombre d'aspects humoristiques.

Les réceptions se rejoignent quant aux aspects apparaissant comme mineurs. Le ressenti humoristique se polarise sur le personnage du jeune et son téléphone portable, alors que seuls trois élèves perçoivent comme drôle(s) le vieux monsieur qui regarde les insectes, les paroles du vieux monsieur ou l'opposition entre les deux personnages. Le récit, il est vrai, donne la vedette au personnage du jeune. Les élèves, qui plus est, se sentent peut-être plus proches de ce personnage pour des raisons générationnelles. Les conditions seraient par conséquent moins favorables à l'émergence d'une connivence à propos du personnage du vieux monsieur¹⁸. De même

18. Il est à noter que 10 élèves prêtent une intentionnalité au personnage et pensent que celui-ci a joué un tour au jeune :

J'ai trouvé pas drôle comment l'adolescent s'est fait avoir ; l'autre monsieur lui faisait croire qu'il y avait un spectacle ; j'ai aimé la fin quand le monsieur a fait une blague pour pouvoir monter dans le bus car il n'y avait plus qu'une seule place ; quand la vieille personne a dit une blague. (C2)

Mais je n'ai pas aimé la fin car ce que le monsieur a fait est méchant ; [je n'ai pas aimé] qu'il lui fasse une blague. (C3)

une absence de résonance avec des centres d'intérêt et avec des préoccupations personnelles peut également expliquer une insensibilité humoristique à ce qui touche au spectacle de la nature, que seuls trois élèves perçoivent comme drôle. Des liens ne sont peut-être pas établis non plus entre ce spectacle et le personnage du vieux monsieur. Aussi la réception humoristique présente-t-elle une forte dissymétrie entre les deux personnages du récit.

3.3. Les moyens de l'humour

Sur l'ensemble de l'échantillon recueilli, les élèves ont été moins nombreux à indiquer ce qui fonde selon eux ce qui est drôle : 13 sur 20 dans la C1 (65 %), 3 sur 18 dans la C2 (16,6 %), 6 sur 15 dans la C3 (40 %) et 17 sur 17 élèves dans la C4 (100 %). Le même différentiel que pour les aspects humoristiques s'observe, une classe de CE2 et de 6^e répondant plus que l'autre classe de même niveau. Trois réponses ne sont pas exploitables¹⁹ et doivent être décomptées, ce qui fait un total de 36 réponses. En indiquant ce qu'ils trouvent un peu drôle ou bien drôle, les élèves semblent ressentir, goûter l'humour, être dans une connivence réceptive. Une partie seulement d'entre eux semble être dans une connivence plus compréhensive : les élèves vont au-delà de ce qui est drôle et identifient dans ou à travers l'aspect drôle une manière de procéder pour rendre drôle. La capacité de distanciation et d'analyse est plus ou moins grande. En effet, trois élèves de CE2 et un élève de 6^e donnent une réponse générale ou vague et ne mentionnent pas un procédé défini : *il a dû réfléchir à quoi les enfants rigolent ; de l'imagination* (C1) ; *mettre un peu d'humour dans l'histoire* (C2) ; *il a mis en place l'humour* (C4). Douze élèves (un en C1, deux en C2, trois en C3, six en C4) indiquent en réponse à la question 5 un élément ou plus indiqué en réponse à

La blague que la personne âgée a faite au jeune ; et surtout quand il se fait avoir avec le faux spectacle ; la ruse de l'homme pour qu'il loupe le bus ; la blague du vieux monsieur. (C4)

Un élève écrit ne pas trouver drôle le fait, deux écrivent le trouver drôle.

Ces élèves n'ont peut-être pas bien compris le sens des paroles du vieux monsieur lorsqu'il s'adresse au jeune ni le malentendu engendré parce que les deux personnages n'associent pas les mêmes référents au mot *spectacle* et ne donnent pas tout à fait le même sens au mot. Une conception selon laquelle l'humour consiste à faire une blague, une blague verbale ou à jouer un tour, influence selon toute vraisemblance ces réceptions.

19. L'orthographe et l'écriture ne permettent pas de comprendre ce qu'un élève de C1 a écrit. Il est impossible d'établir un rapport entre la réponse donnée et la question posée pour un questionnaire en C1 et en C3 : *il a trouvé le livre drôle ; c'est pour dire que quand les gens s'ennuient ils sont sur leur portable.*

la question 4 appréhendant également ce qui est un peu drôle ou drôle comme un moyen de l'humour.

Le tableau suivant recense les 32 réponses indiquant un ou plusieurs ressorts de l'humour.

CE2 (11 élèves)		6 ^e (21 élèves)	
Rater le bus	3 (1C1, 2C2)	Images ²⁰	7 (C4)
Manière d'écrire les messages	2 (1C1, 1C2)	Représentation des personnages	4 (2C3, 2C4)
Énervement ou mécontentement du jeune	(2C1)		
Gros nez	(2C1)		
Batterie vide	1	Énervement ou colère du jeune	3(1C3, 2C4)
Jeu		Personnages	(3C4)
Ce que fait le personnage sur son téléphone		Rater le bus	2(1C3, 1C4)
Phrases drôles		Montrer ce que sont les jeunes	(1C3, 1C4)
		Dialogues	(2C4)
		Manière d'écrire les messages	1
		Longue attente	
		Idee du téléphone et du bus	
		Jeu	
		Insectes	

En sus d'une différence de nature quantitative, les réponses des 6^e étant plus nombreuses, une première différence de nature qualitative se fait jour entre les deux groupes, l'éventail des procédés indiqués étant plus important en 6^e. Les réponses des CE2 ont trait en dominante à ce qui est raconté, trois données de la fiction ressortant : le bus manqué, l'attitude du personnage du jeune, l'orthographe fautive des messages échangés. Seuls 3 élèves font référence à la manière de raconter, à travers les dialogues pour ce qui est du texte et à travers la plastique des personnages, précisément leur nez, pour ce qui est des images. Les réponses des 6^e ont elles aussi plus trait à ce qui est raconté qu'à la manière de raconter. Toutefois, le nombre de références aux images (7) ainsi qu'à la représentation des personnages (4), voire aux personnages (3), laisse penser que les élèves concernés ou une partie d'entre eux sont à la fois sensibles aux contenus et aux modalités. L'histoire, rappelons-le, est surtout racontée par les images. Et les 6^e sont plus nombreux à écrire qu'ils trouvent un peu drôles ou drôles les images et la manière de représenter les personnages.

20. Trois élèves ont précisé leur réponse : *images de portable rigolotes ; on voit sur son téléphone ce qu'il fait ; messages, jouer à Candy Crush, les fourmis qui se font écraser.*

La seconde différence de nature qualitative entre les deux groupes est que plus d'élèves de 6^e expriment dans la formulation de leur réponse qu'ils lisent tel élément en tant que procédé du drôle. Plusieurs, par exemple, emploient un verbe signifiant qu'ils ressentent l'élément comme un voulu, un construit : le verbe *faire*²¹, *mettre*²² ou *se servir*²³. Moins d'élèves de CE2 usent d'une formulation manifestant une posture plus analytique, qui s'abstrait davantage du raconté de l'histoire pour généraliser et désigner une technique de l'humour :

Il met des fautes dans le texte pour être marrant ; parce qu'il a trouvé des phrases drôles et il a mis dans un livre. (C1)

Parce que c'est drôle quand il loupe le bus alors qu'il avait attendu 23 minutes. (C2)

La posture est plus formée chez les 6^e. L'un d'entre eux (C3) détaille son analyse :

L'auteur colle ensemble des petits objets exemple pour le vieux son nez est une sorte de bouteille en bois et pour les bras du jeune on distingue clairement du fil de fer.

Deux élèves (C3 et C4) font état d'une lecture plus fine en repérant que l'auteur choisit des contenus typés à propos du personnage du jeune

car il correspond aux jeunes (faire des fautes en envoyant des SMS, les écouteurs...) [...] J'aime bien parce que ça nous correspond, nous, les jeunes.

Il a pris beaucoup de préjugés sur les jeunes et il les a mis en rajoutant de l'humour.

Selon le degré de détachement vis-à-vis du récit et selon le degré de généralisation et de globalisation dans la désignation d'un procédé – entre désigner un aspect du récit, désigner une manière de faire et décomposer une technique ; entre se situer en un point du récit, prendre en compte une section ou bien l'ensemble du récit –, le degré de connivence est plus ou moins fort dans la saisie d'un faire et d'un agir humoristiques. Aussi la question des moyens de l'humour touche-t-elle à une problématique de l'intentionnalité.

21. *Il le fait attendre longtemps ; il fait énerver l'adolescent ; pour que ça soit drôle il fait des têtes rigolotes et même comment il écrit les messages* (C3)

Il fait faire des expressions aux personnages ; il fait un personnage qui est énervé et c'est marrant ; l'auteur fait des images drôles. (C4)

22. *Il a mis des images de portable rigolotes ; il a eu une bonne idée avec le téléphone puis le bus ; Christian Voltz met des images drôles ; il met des images.* (C4)

23. *Pour ça, Christian Voltz se sert des dialogues, des visages...* (C4)

3.4. Les significations de l'humour

Au moins 60 % des élèves dans chaque classe, respectivement 65 % pour la C1 (13 élèves sur 20), 61,1 % pour la C2 (11 sur 18), 60 % pour la C3 (9 sur 15) et 88,2 % pour la C4 (15 sur 17), ont répondu à la question 6 qui les interrogeait sur le pourquoi de l'humour. Les raisons données²⁴ sont catégorisées en trois familles : raisons ludiques, didactiques et raisons personnelles à l'auteur. Pour ce qui est des deux premières familles, les élèves construisent des significations en termes de visée évoquant ainsi des effets possibles de l'humour. Pour ce qui est de la troisième famille, les élèves se plaçant davantage du côté de l'auteur raisonnent moins en termes de communication et de lectorat, si bien que les significations construites ne relèvent pas d'une problématique de l'intentionnalité et ne correspondent pas à des effets possibles. Voici le détail des raisons indiquées.

Raisons	CE2 (23 élèves)	6 ^e (22 élèves)
Raisons ludiques	Faire rire 12 (8C1, 4C2) C'est de l'humour 1 (C2)	Faire rire 12 (3C3, 9C4) Amuser les enfants 1 (C3) Divertir les gens 2 (C4) S'amuser et montrer à tout le monde son humour 1 (C3)
Raisons didactiques	Faire lire les enfants 1 (C1) Apprendre à lire aux CP 1 (C1) Faire découvrir un style de livre (qu'avec des images) 1 (C2) Montrer que c'est long d'attendre un bus 1 (C2) Montrer qu'il faut être patient 1 (C2) Montrer deux attitudes opposées (patience/impatience) 1(C2) Montrer comment sont les jeunes 1 (C2)	Faire lire les jeunes 1 (C3) Faciliter la lecture des plus jeunes enfants 1 (C3) Expliquer ce qu'est l'humour 1 (C4) Montrer l'impatience des jeunes 1 (C3) S'adresser aux patients et impatients 1 (C4)
Raisons personnelles à l'auteur	Aime les choses drôles 1 (C1) Trouve l'histoire drôle 1 (C1) Veut créer une histoire drôle 1 (C2) Être payé 1 (C1)	Vendre plus facilement le livre 1 (C3) A peut-être vu ou vécu cela 2 (C3)

24. Trois réponses ne sont pas exploitables : soit la réponse est opaque (C1 : *le téléphone* ; C4 : *pour en ressortir quelque chose de drôle*), soit elle est hors sujet (C4 : *Il a créé avec des images qu'on comprend bien et je trouve que c'est mieux les histoires qui sont créées comme ça.*). Trois élèves ont donné deux raisons : *faire lire et faire rire* (C1, C3) ; *s'amuser et le montrer à tout le monde* (C3).

L'intentionnalité ludique est vraiment première dans les deux groupes, un peu plus chez les 6^e de par la C4 que chez les CE2. Même si des élèves de 6^e n'emploient pas la formulation *faire rire*, on peut considérer que les verbes *amuser*, *s'amuser* et *divertir* incluent l'idée de faire rire. Dans l'esprit de certains des élèves, les formulations sont peut-être équivalentes, d'ailleurs. On peut considérer de même que les deux réponses qui comportent le mot *humour* et dont la formulation sous-entend une perspective de communication sont dans la mouvance d'une intentionnalité ludique. Ainsi, plus de la moitié des CE2 et des 6^e ayant répondu à la question 6 perçoivent et vraisemblablement ressentent un effet de connivence ludique. Le fait que plusieurs élèves s'autodésignent (2 C1 : *me* ; 1 C4 : *nous faire rire*) ou se désignent comme lectorat (2 C1, 3 C2, 2 C4 : *les enfants* ; 1 C4 : *les adolescents* ; 1 C3 : *les jeunes 12, 16 ans*) peut être interprété comme un signe de ce ressenti. Une explication complémentaire de la prévalence de l'intentionnalité ludique s'enracine dans une probable conception dans laquelle l'intentionnalité ludique constitue une pièce maîtresse du drôle.

Le pourcentage d'élèves qui établit des significations d'ordre didactique, 30,4 % (7 élèves) en CE2 et 22,7 % (5 élèves) en 6^e, contre 56,5 % (13 élèves) en CE2 et 72,7 % (16 élèves) en 6^e pour les significations d'ordre ludique, est bien moindre. Pour cinq élèves, l'intentionnalité didactique concerne le domaine de la lecture. Bien que ces réponses comportent peut-être une part de convenu, elles semblent vouloir dire que ce qui est drôle aurait une vertu attractive, motivante ou médiatrice. Pour 6 élèves, plus de CE2 que de 6^e, l'intentionnalité, moins générale, part de ce qui est raconté. Et hors une considération prosaïque s'attachant à un aspect de l'histoire (C2 : *À mon avis Christian Voltz a créé cet album parce qu'il voulait montrer comme c'est long d'attendre un bus*), elle porte sur deux sujets, la patience :

Pour dire qu'il faut être patient ; il a écrit quelqu'un qui est impatient et quelqu'un qui [est] patient. (C2)

Pour montrer que les jeunes ne savent pas patienter. (C3)

Il a créé l'album pour les gens qui sont patients et les gens qui ne sont pas patients. (C4)

... et les jeunes et le téléphone portable :

Pour montrer que les jeunes sont tous sur leur portable. (C2)

Pour montrer que les jeunes ne savent pas patienter et sont accrochés à leur téléphone tout le temps. (C3)

Pour deux réponses relatives à la patience, qui ne formulent pas explicitement une intentionnalité, on peut penser que la formulation binaire

et antithétique adoptée implique l'idée d'illustration ou de démonstration, idée que l'on peut rapporter à une forme d'intentionnalité.

Sur cette question des intentionnalités, les réceptions des CE2 et des 6^e se rejoignent sur un autre point : les élèves ne sont pas sensibles à l'effet de connivence critique, au sens d'invite à la réflexion et à la (re)mise en question, que propose l'album à propos d'un usage excessif du téléphone portable ou d'une relation de dépendance à l'objet, ou encore à propos de ce que représente l'opposition ménagée entre les deux personnages sur le plan des valeurs. L'élève de CE2 et l'élève de 6^e qui semblent faire référence à cette relation de dépendance traitent celle-ci en tant que reflet de la réalité. La réponse ou une partie de la réponse apportée à la question 2 en C3 atteste que quelques autres élèves envisagent eux aussi la fiction sous cet angle :

Ça représente assez les jeunes. [*L'élève juge l'album pas drôle.*]

J'ai aimé la façon dont les messages étaient écrits, que ça parlait de situations de maintenant.

Il écrit comme les jeunes il est accroché à son téléphone.

J'ai bien aimé parce qu'on voit bien la différence entre les jeunes qui sont toujours collés à leur téléphone et les personnes âgées qui prennent le temps d'observer la nature.

Le jeune âge des élèves interrogés, même en 6^e, peut expliquer une absence de connivence critique. Une fonction critique ne fait peut-être pas partie non plus de la conception que se font les élèves de l'humour. L'identification des cibles, enfin, se révèle complexe, car comme le note Évrard (1996), l'humour accentue le brouillage sémantique en ne pointant pas de façon claire l'objet visé, il institue une incertitude interprétative et laisse le lecteur maître du sens à donner. De plus, les réalités visées autour du téléphone portable sont peut-être trop ordinaires ou familières au point qu'il est difficile pour les élèves de prendre de la distance et d'entrer dans une (re)mise en cause.

CONCLUSION

Qu'il s'agisse des significations, des moyens ou bien des facettes de l'humour, les réceptions des élèves présentent des vides, des creux et des pleins. La saisie d'une intentionnalité ludique, la perception de données fictionnelles et/ou iconiques en tant que procédés de l'humour ainsi que la lecture de la situation finale et/ou des agissements du jeune en tant qu'aspects drôles en constituent les points forts. La connivence repose sur le partage de connaissances référentielles, littéraires, sur la rencontre de conceptions en matière d'humour et passe par l'identification d'un point de vue ludique à propos de ce qui est raconté. Pour 34 élèves sur 70, qui déclarent aimer l'album pour son caractère drôle et qui manifestent ainsi une

adhésion à l'humour de l'album, on peut penser que la connivence passe par le partage de ce point de vue et que ces élèves sont peut-être davantage dans un mouvement de solidarité vis-à-vis du risible. En cohérence avec la logique qui est celle du questionnaire, le degré de connivence peut, quant à lui, être apprécié à travers ce que nous avons appelé l'étendue des lectures. Comparativement aux 17 élèves – 10 CE2 (4C1, 6C2), 7 6^e (6C3, 1C4) – dont la lecture humoristique se limite à la mention d'un ou plusieurs aspects drôles, les 32 élèves – 11 CE2 (8C1, 3C2), 21 6^e (6C3, 15C4) – qui mentionnent également un ou des procédés et une ou des raisons à l'humour entrent plus en interaction avec l'humour de l'album. C'est le cas à un degré moindre des 13 élèves – 10 CE2 (3C1, 7C2), 3 6^e (C3) – qui mentionnent des aspects et des raisons ou des 5 élèves – 3 CE2 (C1), 2 6^e (C4) – qui mentionnent des aspects et des procédés. Ces statistiques corroborent celles établies pour les réponses données aux questions 4, 5 et 6 et ne font pas apparaître de différences majeures entre le groupe des CE2 et celui des 6^e, seulement des différences de proportion ou bien d'accent. Les 6^e cependant ont dans l'ensemble une lecture plus étendue, en ce sens qu'un plus grand nombre d'entre eux ont répondu aux questions 4, 5 et 6 et ont mentionné un plus grand nombre d'aspects drôles et un plus grand nombre de procédés humoristiques.

Les lectures diffèrent peu également entre les deux groupes pour ce qui est des points d'achoppement dans la réception humoristique de l'album : un effet de connivence critique, l'identification nette de la cible, le traitement humoristique de l'opposition entre les deux personnages et dans une proportion moindre le traitement humoristique du spectacle de la nature et l'interprétation axiologique de ces traitements. Ces points d'achoppement désignent de possibles axes de travail si l'on souhaite en contexte d'enseignement faire lire l'album à des élèves de CE2 ou de 6^e et guider ou bien étayer leur lecture. Un tel dessein suppose d'apprendre aux élèves à effectuer des mises en relation plus nombreuses et plus organisées à l'échelle de sections du récit d'une part et de l'ensemble du récit d'autre part. Étant donné que dans l'album, la narration est assurée majoritairement par l'image, le dessein suppose aussi d'apprendre aux élèves à construire des significations à propos de ce qui est représenté. Dans une étude consacrée aux pratiques effectives et déclarées d'enseignants, Anne Leclaire-Halté (2015 : 213) conclut que la relation texte/image est peu prise en compte dans la lecture d'albums au cycle 3 et que la « didactisation des valeurs, en relation avec l'articulation texte/image » ne lui semble pas avoir été véritablement pensée. Ces pistes peuvent contribuer au développement et à l'affinement des connaissances et des conceptions des élèves en matière d'humour.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bariaud F. (1992), « Les premiers pas », dans G. Cahen, *L'humour. Un état d'esprit*, Paris : Éditions Autrement (Série Mutations n° 31), p. 39-50.
- Bariaud F. (1983), *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Bouquet B. et Riffault J. (2010), « L'humour dans les diverses formes du rire », *Vie sociale* n° 2, p. 13-22.
- Charaudeau P. (2013), « De l'ironie à l'absurde et des catégories aux effets », dans M.-D.Vivero Garcia (dir.), *Frontières de l'humour*, Paris : L'Harmattan, p. 13-26.
- Charaudeau P. (2006), « Des catégories pour l'humour ? », *Questions de communication* n° 10, p. 19-41.
- Comte-Sponville A. (1995/1998), *Petit traité des grandes vertus*, Paris : PUF.
- Delahaye C. (2008), « Des textes humoristiques à l'école primaire : intérêts et résistances », *Enseigner le français, Les revues pédagogiques de la Mission laïque française* n° 8, p. 31-40.
- Dufays J.-L. (2007), « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherches* n° 46, p. 71-90.
- Émelina J. (1996), *Le comique. Essai d'interprétation générale*, Paris : SEDES.
- Évrard F. (1996), *L'humour*, Paris : Hachette.
- Leclaire-Halté A. (2015), « Rapport texte/image et valeurs dans les albums : quelques remarques à partir de l'observation de pratiques enseignantes », dans C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 205-213.
- Le Goff J. (2014), *L'humour c'est sérieux !*, Rennes : Éditions Apogée.
- Moura J.-M. (2012), « Poétique comparée de l'humour », dans A. Vaillant (dir.), *Esthétique du rire*, Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 309-325.
- Rouxel A. (2007), « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui* n° 157, p. 65-73.
- Tessier G. (1990), *L'humour à l'école*, Toulouse : Privat.
- Van der Linden S. (2016), « De quelques degrés. Entretien avec Olivier Douzou », *Hors cadre(s)* n° 18, p. 16-19.