



HAL
open science

Le développement de l'humour : la production et l'appréciation de l'humour chez les enfants de 4 ans, 6 ans et 8 ans

Julie Hoskens

► **To cite this version:**

Julie Hoskens. Le développement de l'humour : la production et l'appréciation de l'humour chez les enfants de 4 ans, 6 ans et 8 ans. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20059 . tel-01525669

HAL Id: tel-01525669

<https://theses.hal.science/tel-01525669v1>

Submitted on 22 May 2017

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

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



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Cotutelle internationale avec :

Présentée et soutenue par :
Julie Hoskens

Le mardi 25 septembre 2012

Titre :

Le développement de l'humour:
La production et l'appréciation de l'humour chez les enfants
de 4 ans, 6 ans et 8 ans

ED CLESCO : Psychologie

Unité de recherche :

Octogone (EA 4156) Laboratoire "Cognition, Communication et Développement"

Directeur(s) de Thèse :

Michèle Guidetti, Université Toulouse 2- Le Mirail

Rapporteurs :

Virginie Laval, Université de Poitiers
Evelyne Thommen, Université de Fribourg

Autre(s) membre(s) du jury :

Michel Grandaty, Université Toulouse 2 - Le Mirail

*A Yann et Eloa,
qui me font rire tous les jours*

Remerciements

Par ces quelques lignes, je tiens à remercier toute les personnes qui, de près ou de loin, ont permis l'aboutissement de ce travail :

A Mme Guidetti, pour son suivi, ses conseils et sa patience tout au long du processus d'élaboration de cette recherche.

A Mme Laval, Mme Thommen et Mr Grandaty pour avoir accepté d'évaluer mon travail et de lui consacrer du temps.

Aux directeurs et enseignants des écoles dans lesquelles j'ai effectué mes recherches, merci pour l'accueil et les cafés. Aux parents qui ont donné leurs autorisations pour que je rencontre leurs enfants.

Aux enfants qui m'ont offert leurs histoires, le plus naturellement du monde et toujours avec bonne humeur.

Aux membres du laboratoire ECCD-Octogone, pour leurs remarques, leurs conseils et leur soutien pendant toutes ces années.

Aux dirigeants et aux employés des entreprises Milan (Presse et Edition), pour m'avoir si bien accueilli et offert des collaborations passionnantes lors de ma mission de chargée d'étude. Un merci tout particulier aux membres de la rédaction « Moi je lis », avec qui j'ai partagé bien plus qu'un bureau pendant trois ans.

A Clara Martinot, parce qu'elle m'a dit un jour : « Moi j'aimerais bien travailler sur l'humour ! »

A ma famille et mes proches pour tout ce qu'ils m'apportent au quotidien.

A Yann pour son amour et sa patience et à Eloa pour être restée adorable le temps que je finisse mon « gros travail ».

Résumé

Cette recherche a pour objet l'étude de la production humoristique et l'appréciation de celle-ci chez les enfants. Pour ce faire, nous avons trois objectifs distincts. En premier lieu observer si l'âge des enfants a un impact sur leur production d'histoires drôles, par la mise en œuvre d'un protocole permettant la création de productions humoristiques en situation non-naturelle. En second lieu tenter de déterminer ce qui distingue une « histoire drôle », d'une « histoire neutre », en faisant raconter deux types d'histoires à chaque enfant. Et enfin d'observer l'appréciation du caractère humoristique des histoires par des enfants chargés de juger les productions des camarades du même âge. Les résultats portent sur l'analyse des histoires inventées par 69 enfants de 4, 6 et 8 ans séparés en trois groupes d'âges et sur les éléments humoristiques relevés par les enfants eux-mêmes. L'appréciation est évaluée par trois groupes d'enfants-juges composés de trois enfants du même âge que les enfants-auteurs. Les résultats révèlent un impact de l'âge sur la complexification des histoires et sur la diversité des éléments humoristiques relevés en faveur des enfants les plus âgés. La distinction entre les histoires neutres et les histoires humoristiques est mise en évidence par la présence et le nombre d'incongruités relevés dans les récits, on trouve un plus grand nombre d'incongruités dans les histoires humoristiques que dans les histoires neutres, et ce pour les enfants de 4, 6 et 8 ans. Enfin, les histoires humoristiques sont davantage cotées comme drôles par les enfants-juges que les histoires neutres, les histoires drôles sont appréciées par les enfants du même âge que les enfants auteurs.

Mots clés : Humour, production humoristique, enfants, développement, cognition sociale.

Abstract

This study concentrates on the analysis of the production of humoristic stories and how children understand it and respond to it. In order to do so, we have three distinct goals. First, we need to observe whether or not the age of the children has an impact on their production of humoristic stories by implementing a protocol which will allow the creation of humoristic tales outside a natural context. Then, we will attempt to determine what characteristics distinguish a “funny” story from a “neutral” one by making the children tell a story of each kind. Furthermore we will observe attentively the reaction of children charged to judge stories told by children of the same age. The results concentrate on the analysis of the stories created by 69 children aged of 4, 6 and 8 years old divided in three groups according to their age. The results are also about the humoristic elements pointed out by the children themselves. The appreciation is evaluated by three groups of children-judge made of three children of the same age as the children-authors. The results show an impact of the age on the level of complexity of the stories and on the diversity of humoristic elements in favour of the older children. The distinction between neutral and funny stories is emphasized by the presence and the number of incongruities noticed in the tales. We can find a larger amount of incongruity in the humoristic stories than in the neutral ones. This is true for the tales of all the children, whether they are 4, 6 or 8 years old. Finally, the humoristic stories are more often judged as funny by the children-judges in comparison to the neutral stories. Also, the humoristic tales are usually appreciated by the children having the same age as the children-authors.

Key words: Humor, humoristic production, children, development, social cognition.

Sommaire

I. Partie théorique : Le développement cognitif, pragmatique et humoristique.....	5
I.1. Fondements théoriques du développement cognitif.....	6
I.1.1. Le développement intellectuel.....	6
I.1.2. Le développement de la personnalité.....	9
I.1.3. Le développement des fonctions psychiques supérieures.....	11
I.1.4. Le constructivisme culturel.....	13
I.2. Pragmatique développementale et Théorie de l'esprit.....	15
I.2.1. Le « faire semblant ».....	17
I.2.2. Les états mentaux.....	19
I.2.3. Les actes de discours.....	22
I.2.4. Le modèle de la pertinence.....	23
I.2.5. La cognition sociale.....	24
I.3. L'humour.....	26
I.3.1. Qu'est ce que l'humour ?.....	26
I.3.1.1. Historique et définition de l'humour.....	26.
I.3.1.2. L'incongruité.....	31
I.3.1.3. Le contexte.....	34
I.3.1.4. Réaction face à l'humour.....	37
I.3.1.5. En résumé.....	40
I.3.2. Modèles explicatifs de la compréhension de l'humour.....	45
I.3.2.1. L'humour et l'inconscient.....	45
I.3.2.2. Théorie des modèles mentaux.....	46
I.3.2.3. Le modèle de résolution de l'incongruité.....	47
I.3.2.4. Théorie générale de l'humour.....	50

I.3.3. Aspects développementaux de la compréhension de l'humour.....	54
I.3.3.1. Le développement de la compréhension de l'incongruité.....	54
I.3.3.2. Le développement de la compréhension de l'absurde.....	56
I.3.3.3. Le développement de la compréhension de l'ironie et du sarcasme.....	57
I.3.4. Aspects développementaux de la production d'humour.....	63
I.3.4.1. Les étapes du développement des productions humoristiques.....	63
I.3.4.2. Productions humoristiques des jeunes enfants en âge pré scolaire.....	65
I.3.4.3. Productions humoristiques d'enfants en âge scolaire.....	67
I.4. Produire de l'humour pour les enfants : Le cas de la presse jeunesse.....	70
I.5. Problématique.....	80

II. Partie empirique : Etude de la production et de l'appréciation de l'humour chez les enfants de 4 ans, 6 ans et 8 ans.....	84
II.1. Méthodologie.....	85
II.1.1. Participants.....	85
II.1.2. Procédure expérimentale.....	86
II.1.2.1. Historique de l'étude.....	86
II.1.2.2. Pré test.....	88
II.1.2.3. Expérimentation.....	90
II.1.2.4. Les groupes-juges.....	94
II.1.3. Transcription et cotation des données.....	95
II.1.3.1. Transcription des données.....	95
II.1.3.2. Cotation des données.....	96
II.2. Opérationnalisation.....	106
II.2.1. Analyse des histoires et des éléments humoristiques.....	106
II.2.1.1. Variables indépendantes.....	106
II.2.1.2. Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles.....	106
II.2.2. Analyse des données des groupes-juges.....	112
II.3. Résultats.....	113
II.3.1 Résultats des analyses des histoires.....	113
II.3.1.1. Durée des histoires.....	113
II.3.1.2. La longueur moyenne des énoncés.....	115
II.3.1.3. L'aide à l'invention de l'histoire.....	116
II.3.1.4. Le schéma narratif.....	118
II.3.1.5. La verbalisation.....	120
II.3.1.6. Le discours rapporté.....	122
II.3.1.7. L'onomatopée.....	123
II.3.1.8. L'action simultanée.....	124
II.3.1.9. L'action différée.....	126
II.3.1.10. Le geste iconique.....	127

II.3.1.11. Le rire/sourire.....	129
II.3.1.12. L'incongruité.....	131
II.3.1.13. Le nombre d'incongruités.....	133
II.3.1.14. Ratio nombre d'incongruités/durée de l'histoire.....	135
II.3.1.15. Nombre d'éléments humoristiques relevés.....	145
II.3.1.16. Natures des éléments humoristiques relevés.....	146
II.3.1.17. Types d'éléments humoristiques relevés.....	149
II.3.2. Résultats de l'analyse des données des groupes-juges.....	155
II.3.2.1. Appréciation de l'humour.....	155
II.3.2.2. Justification des groupes-juges.....	157
II.4. Discussion.....	161
II.4.1. Discussion des résultats.....	161
II.4.2. Discussion de la méthodologie.....	171
II.5. Conclusion.....	173
Bibliographie.....	176
Liste des annexes.....	185

Liste des tableaux

Tableau 1 - Niveau scolaire, âge moyen et genre de la population.....	85
Tableau 2 - Résultats du pré-test.....	90
Tableau 3 - Lexique de la typologie des éléments humoristiques.....	103
Tableau 4 - Durée moyenne (et écarts-types) des histoires.....	114
Tableau 5 - Longueurs moyennes des énoncés (et écarts-types).....	115
Tableau 6 - Moyennes (et écarts-types) de présence d'aide à l'invention de l'histoire.....	117
Tableau 7 - Moyennes (et écarts-types) de présence de schéma narratif.....	119
Tableau 8 - Moyennes (et écarts-types) de présence de verbalisation.....	120
Tableau 9 - Moyennes (et écarts-types) de présence de discours rapporté.....	122
Tableau 10 - Moyennes (et écarts-types) de présence d'onomatopée.....	124
Tableau 11 - Moyennes (et écarts-types) de présence d'action simultanée.....	125
Tableau 12 - Moyennes (et écarts-types) de présence d'action différée.....	127
Tableau 13 - Moyennes (et écarts-types) de présence de geste iconique.....	128
Tableau 14 - Moyennes (et écarts-types) de présence de rire / sourire.....	129
Tableau 15 - Moyennes (et écarts-types) de présence d'incongruité.....	131
Tableau 16 - Moyennes (et écarts-types) du nombre d'incongruités.....	134
Tableau 17 - Moyennes (et écarts-types) du ratio nombre d'incongruité/ durée de l'histoire.....	136
Tableau 18 - Récapitulatif des résultats issus des histoires produites (HH et HN).....	138
Tableau 19 - Moyennes (et écarts-types) des éléments humoristiques relevés.....	145
Tableau 20 - Moyennes (et écarts-types) des natures d'éléments humoristiques relevés.....	147
Tableau 21 - Typologie des éléments humoristiques relevés.....	149

Tableau 22 - Résultats des jugements des histoires HH et HN en fonction de l'âge.....	155
Tableau 23 - Résultats des correspondances entre les EHR des enfants auteurs et les EHR des groupes juges.....	158
Tableau 24 - Résumé des caractéristiques des histoires (humour et neutre) avec un effet de l'âge.....	162

Liste des figures

Figure 1 - Illustration du modèle de résolution de l'incongruité.....	48
Figure 2 - Jouets présentés lors de l'expérimentation.....	91
Figure 3 - Disposition des jouets lors de l'introduction de l'histoire.....	92
Figure 4 - Durées des histoires par groupes d'âge.....	114
Figure 5 - Moyennes de présence d'aide à l'invention de l'histoire par groupe d'âge.....	117
Figure 6 - Moyennes de présence de schéma narratif complet par groupe d'âge.....	119
Figure 7 - Moyennes de présence de verbalisation en fonction du groupe d'âge.....	121
Figure 8 - Moyennes de présence de discours rapportés en fonction de l'âge.....	122
Figure 9 - Moyennes de présence d'action simultanée en fonction de l'âge.....	125
Figure 10 - Moyennes de présence de rire/sourire en fonction de l'âge.....	130
Figure 11 - Moyennes de présence d'incongruité en fonction de l'âge.....	132
Figure 12 - Moyennes du nombre d'incongruités en fonction de l'âge.....	134
Figure 13 - Moyennes du ratio du nombre d'incongruités/ durée de l'histoire en fonction de l'âge.....	136
Figure 14 - Moyennes d'éléments humoristiques relevés en fonction de l'âge.....	145
Figure 15 - Moyennes de nature d'éléments humoristiques en fonction de l'âge.....	147
Figure 16 - Types d'humour des EHR du G1.....	150
Figure 17 - Types d'humour des EHR du G2.....	151
Figure 18 - Types d'humour des EHR du G3.....	152
Figure 19 - Jugement des histoires en fonction des groupes d'âges et des modalités de la tâche.....	156

Introduction

Introduction

Dans le langage courant, lorsqu'une personne est sensible au caractère amusant des événements de la vie quotidienne, on lui attribue le « sens de l'humour ». Ce « sens » suppose d'une part l'appréciation de créations humoristiques venant d'autrui, mais aussi la capacité à en créer soi-même. Mais qu'entendons-nous exactement par le terme humour ? Nous ne rions pas tous des mêmes blagues, cependant nous savons que l'humour et le rire qui y est associé sont observés dans toutes les cultures (Lefcourt, 2001). Il existe de nombreux types d'humour et chacun de nous sera plus sensible à un type ou un autre ; par exemple, on peut apprécier l'humour noir et ne pas être sensible à un humour absurde. L'étude de l'humour dans les différents champs de recherches, et notamment en psychologie, suppose une distinction entre la production d'humour et la compréhension de l'humour. Pour traiter de la production de l'humour d'un point de vue développemental, il faut se demander ce qui se passe lorsqu'un enfant désire faire rire un autre enfant, ou un adulte. Les enfants s'amuse-t-ils tous de choses différentes ou peut-on observer des similitudes dans leurs productions humoristiques ? Cette question centrale renvoie à l'approche de la pragmatique développementale de la communication, la façon dont un élément humoristique est communiqué tant au niveau verbal qu'au niveau gestuel ainsi que la façon dont il évolue avec l'âge (Guidetti, 2003). Les recherches empiriques qui traitent de la compréhension de l'humour chez les enfants mettent en évidence un lien entre la compréhension de l'humour et le développement cognitif (Bariaud, 1983, Thommen et Suchet, 1999, Thommen et Rimbart, 2005).

La question de la production humoristique reste très peu abordée actuellement, on compte néanmoins quelques études sur la production humoristique spontanée chez les très jeunes enfants (Loizou, 2005, 2007). Il nous a donc semblé intéressant de voir si comme pour le cas de la compréhension, la production humoristique est en lien avec le développement cognitif de l'enfant, en d'autres termes si le type d'humour produit est fonction de l'âge. Pour tenter de répondre à cette question, notre recherche va comporter trois objectifs. D'abord mettre en œuvre un protocole expérimental permettant de faire créer de l'humour à des enfants de 4, 6 et 8 ans en situation non naturelle pour observer l'effet de l'âge sur leurs productions humoristiques. Ensuite tenter de déterminer ce qui distingue une histoire drôle d'une histoire neutre en faisant raconter deux histoires à chaque enfant. Enfin observer l'appréciation des productions humoristiques par des enfants du même âge que les enfants auteurs des histoires. Sur la base des résultats issus d'études sur la compréhension de l'humour, nous postulons que l'âge des enfants a un effet sur leurs productions humoristiques. Les histoires drôles seraient plus complexes chez les enfants de 8 ans que chez ceux de 6 ans et ceux de 4 ans. L'originalité de ce travail est basée sur l'utilisation d'un protocole expérimental inédit qui permet de faire produire de l'humour aux enfants. Cette recherche permet d'observer les aspects verbaux et comportementaux des histoires mais également d'analyser les éléments humoristiques et leurs spécificités en fonction de l'âge. L'appréciation des éléments humoristiques est observée par la présentation des histoires à des enfants chargés de juger les productions de leurs pairs. Notre travail de recherche exploratoire s'organise autour de deux parties.

Une première partie qui expose les bases théoriques concernant le développement cognitif, la pragmatique développementale et l'humour mais aussi dans laquelle sera présentée l'étude effectuée dans le cadre de la mission Cifre effectuée dans une entreprise de presse jeunesse.

Une deuxième partie, l'étude empirique, qui est composée de la présentation de la méthodologie, des résultats obtenus et enfin de la discussion et la conclusion de ce travail de recherche.

Partie théorique

I. Le développement cognitif et le développement de l'humour

L'humour est une activité, un type de communication que nous rencontrons, pour les plus chanceux, quotidiennement. Afin de comprendre les mécanismes qui entrent en jeu tant dans la production que dans la compréhension de l'humour nous allons présenter des éléments théoriques et expérimentaux allant des aspects les plus généraux du développement cognitif au cas très précis de la communication à caractère humoristique.

Cette partie théorique s'organise autour de trois thèmes centraux :

- Les fondements théoriques du développement cognitif
- La pragmatique développementale
- L'humour et son développement

A des aspects théoriques issus de recherches expérimentales s'ajouteront des observations et des résultats, fruits d'une étude effectuée dans le cadre d'une convention Cifre dans de l'entreprise Milan Presse et portant sur l'humour dans les magazines pour enfants.

Cette première partie sera clôturée par la présentation de la problématique de la recherche.

I.1. Fondements théoriques du développement cognitif.

Depuis son avènement, la recherche en psychologie s'attache à déterminer comment la pensée humaine se construit, comment apparaissent les cognitions, les opérations mentales, qui sont la base du développement intellectuel. Nous allons présenter différentes approches dont le souci est de proposer une réponse à la question de l'origine du développement de la pensée humaine, celle-ci permettant la production, la compréhension ainsi que l'appréciation de l'humour. Même si les auteurs qui suivent n'ont pas spécifiquement traité de la question de l'humour, ces travaux sont des bases théoriques sur lesquelles s'appuient de nombreuses recherches actuelles qui postulent un lien étroit entre le développement cognitifs et le développement des habiletés humoristiques. Il semble donc important de brièvement les résumer.

I.1.1. Le développement intellectuel

Jean Piaget est un précurseur dans la volonté de décrire le développement intellectuel de l'être humain, en relation avec sa capacité à s'adapter à l'environnement dans lequel il vit. Il va s'attacher à comprendre comment l'être humain au fur et à mesure de son développement psychologique assimile des connaissances sur le monde qui l'entoure, c'est l'épistémologie génétique.

La théorie de Piaget est basée sur trois concepts fondamentaux ; les schèmes, l'adaptation et la notion de structure. Les schèmes décrits comme les unités de base de l'intelligence humaine, nous permettent de structurer ou d'organiser une action. Ces schèmes vont se développer au cours de l'enfance, ils vont se complexifier, se coordonner entre eux. Le nombre de ces schèmes augmente considérablement avec

l'âge et leur nature sera en lien avec chaque stade du développement intellectuel. L'adaptation correspond à la capacité humaine à pouvoir évoluer au niveau cognitif en lien avec un environnement en constante mutation. Cette adaptation se fait par le biais de deux processus psychologiques ; l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est un processus par lequel un individu va intégrer des éléments de son environnement à des schèmes déjà présents dans son esprit, c'est un mouvement du sujet vers son environnement, de l'intérieur vers l'extérieur. Ces deux processus sont régulés par le principe d'équilibration entre assimilation et accommodation. Le processus d'accommodation permet à l'individu de réorganiser la structure de ses schèmes en fonction de ce qu'il perçoit de l'environnement. C'est un mouvement de l'environnement vers le sujet.

Et enfin la notion de structure est à mettre en lien avec une idée de coordination des actions et des opérations. Ainsi les actions, comportements observables et les opérations, représentations internes de ces actions vont avoir une structure logique. Le développement intellectuel d'un individu est la construction progressive de 3 structures logiques chacune correspondant à un stade. Piaget et Inhelder (1966) imaginent le développement d'un point de vue constructiviste, avec l'idée que chaque stade correspond à un palier à atteindre pour pouvoir passer au suivant.

- Le stade sensori-moteur : de la naissance à 2 ans.

Période à laquelle l'enfant développe une intelligence sensori-motrice, c'est à dire dans l'action sur l'environnement. L'enfant passe par six sous stades qui vont progressivement lui permettre de maîtriser des notions comme la permanence de l'objet, l'organisation spatio-temporelle ou encore les liens de cause à effet.

- Le stade des opérations concrètes : de 2 à 11-12 ans.

Pendant cette période, l'enfant assimile des connaissances qui vont lui permettre de se représenter mentalement les choses, de les penser.

Cette période se découpe en trois sous stades ;

- Entre 2 et 4 ans, l'enfant développe sa pensée symbolique, il est capable de faire référence à une situation ou à un objet absent par le biais de signes ou de symboles. C'est à cette période qu'apparaît le langage.
- Entre 4 et 7-8 ans, succède à la pensée symbolique, la pensée pré-opératoire dite intuitive. L'enfant va petit à petit sortir d'une pensée égocentrique, on parlera de la décentration cognitive.
- Entre 7-8 et 11-12 ans, l'enfant passe d'une pensée intuitive à une pensée opératoire, qui correspond à une structuration de l'ensemble des actions intériorisées.

Ce stade se caractérise également par l'acquisition des notions de conservation du nombre, du liquide/solide, du poids et du volume.

- Le stade des opérations formelles : entre 11-12 et 14-16 ans

Ce dernier stade décrit par Piaget est divisé en deux sous stades : la genèse des opérations formelles et les structures opératoires formelles. L'individu va acquérir une nouvelle forme de raisonnement, il va être capable de raisonner en termes d'hypothèses, de possibles. On parle alors d'intelligence formelle ou hypothético-déductive, qui porte sur des opérations en lien avec les opérations concrètes précédemment assimilées.

Dans cette théorie du développement de l'intelligence, Piaget suppose la substitution d'un stade à l'autre, un développement en palier. Il conçoit l'interaction en lien avec le monde physique comme antérieure à celle en lien avec le monde social. Nous verrons plus loin comment McGhee (1979) c'est directement inspiré de cette théorie pour décrire le développement de l'humour chez les enfants.

I.1.2. Le développement de la personnalité

Contrairement à l'idée de Piaget selon laquelle les premières interactions de l'enfant sont uniquement en lien avec le monde physique, Henri Wallon part du principe que dès sa naissance l'enfant est un être social qui a besoin de son entourage pour survivre. Il prend en compte les facteurs biologiques et sociaux pour expliquer le développement de la personnalité de l'être humain.

La base de sa théorie se fonde sur l'explication de trois concepts majeurs :

- Le mouvement de l'individu, centripète s'il est tourné vers le monde extérieur, centrifuge s'il est tourné vers l'individu lui-même.
- L'émotion, fait physiologique mais aussi moyen de communication (nécessaire pendant la période pré langagière) permet la relation avec autrui.
- L'imitation, différée dans le temps, d'actions ou de situations, qui va permettre le passage du stade sensori-moteur à celui des représentations.

Wallon (1963) décrit le développement de la personnalité en terme de passage d'une indifférenciation à une différenciation moi-autrui.

Il élabore un modèle développemental en six stades successivement orientés vers l'individu (centrifuge) ou vers l'extérieur (centripète) :

- Entre 0 et 6 mois, le stade de l'impulsivité motrice, à orientation centrifuge, se caractérise par la dépendance du nourrisson au monde social, ses comportements ne sont pas orientés.
- Entre 3 et 12 mois, le stade émotionnel, à orientation centripète, est caractérisé par une mise en lien entre affects et comportements ce qui permet au bébé, par le biais de réactions motrices, d'exprimer ses sentiments et donc de communiquer avec le monde qui l'entoure.
- Entre 1 et 3 ans, le stade sensori-moteur et projectif, à orientation centrifuge, correspond à une phase intensive d'apprentissage où l'on voit se développer les capacités motrices et le langage de l'enfant.
- Entre 3 et 6 ans, le stade du personnalisme à orientation centripète, est divisé en trois périodes de +/- 12 mois, d'abord l'enfant va s'attacher à se différencier d'autrui dans une période d'opposition. Suivront la période de séduction vis à vis de l'autre et la période d'imitation de l'autre.
- Entre 6 et 11 ans, le stade catégoriel à orientation centrifuge, est caractérisé par un intérêt intellectuel de la part de l'enfant pour le monde qui l'entoure et le passage à une pensée catégorielle qui lui est propre.
- Dès 11 ans, le stade de la puberté et de l'adolescence à orientation centripète, correspond à la période pendant laquelle l'enfant va affirmer sa personnalité et accéder à un niveau de pensée plus abstrait.

Dans cette approche, le développement est décrit en termes de discontinuités et de crises. Les difficultés que l'enfant rencontre au cours de son développement vont l'amener à évoluer, et à se différencier des autres. L'être humain est un être social dont le développement doit lui permettre de se construire une identité, une personnalité qui lui est propre. Wallon conçoit l'interaction avec le monde social comme le fondement même du développement de la personnalité. Il parle alors de «l'intelligence sociale». L'humour pourrait alors être considéré dans cette approche comme une forme d'interaction particulière, qui participera à son niveau au développement de la personnalité de l'enfant. Il est en effet important de tenir à l'esprit que la présence ou l'absence de «sens de l'humour» est un trait de personnalité souvent relevé dans notre société, que ce soit par nos proches ou notre entourage.

I.1.3. Le développement des fonctions psychiques supérieures

L'approche de Lev Vygotsky est basée sur la dimension sociale, historique et culturelle du développement cognitif. Il dépasse l'idée d'être social développée par Wallon en y incluant la notion de culture et d'évolution de celle-ci dans le temps. Sur cette base, le développement est considéré en termes d'appropriation d'instruments psychologiques pré existants. L'instrument psychologique, est une création culturelle humaine qui évolue avec la société. Dans le cadre d'interactions sociales avec l'adulte, l'enfant va progressivement intégrer les instruments psychologiques. Ceux-ci ont une fonction de médiation entre l'enfant et son entourage, leur acquisition permet à l'enfant d'agir sur autrui et sur lui-même. Le langage est un instrument psychologique qui tient une place centrale dans la théorie de Vygotsky.

En effet, l'étude du développement du langage permet une meilleure compréhension du développement général. Dans un premier temps, le langage est essentiellement social, il permet à l'enfant d'être en relation avec le monde qui l'entoure, de communiquer avec autrui. Ensuite, le langage devient égocentrique, l'enfant s'exprime sans que son discours soit adressé à autrui, comme on peut l'observer lors de jeux individuels. Enfin, le langage devient interne, il évolue en une pensée propre à l'enfant. Il y a intériorisation de l'instrument psychologique, un passage d'un fonctionnement inter-psychologique c'est à dire en relation avec le monde social, à un fonctionnement intra-psychologique, interne et propre à l'enfant. Cette intériorisation des outils psychologiques est fonction de l'apprentissage, dès la naissance l'enfant apprend des autres. Pour expliquer cela, Vygotsky (1934) définit la notion de «zone proximale de développement» qui correspond à l'espace entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il peut faire en présence d'un adulte ou d'un enfant plus avancé dans l'apprentissage. Dans cette approche, l'entourage social joue un rôle fondamental dans l'acquisition des connaissances qui permettent le développement des fonctions psychiques supérieures. La notion d'intériorisation du langage s'oppose à la théorie piagétienne qui prône le passage d'un fonctionnement intra-psychologique à un fonctionnement inter-psychologique. Ici, l'humour serait alors une caractéristique de l'outil psychologique qu'est la communication, sous sa forme langagière ou comportementale, une sorte de facilitateur d'interaction. C'est l'expérience de l'humour qui conduirait à son apprentissage et son intériorisation.

I.1.4. Le constructivisme culturel

C'est dans la continuité du travail de Lev Vygotsky que se positionne la notion de constructivisme culturel développée par Jérôme Bruner. Ici encore, l'interaction sociale est jugée centrale dans l'acquisition des connaissances et le développement des fonctions psychiques supérieures. Bruner (1983) approfondit l'étude du langage en ajoutant la notion d'intention communicative. Dès son plus jeune âge, l'enfant fait preuve d'un désir de communiquer avec autrui, et c'est par le biais de routines interactives comme le jeu que l'enfant entre dans l'apprentissage du langage. Pour expliquer ce phénomène, Bruner parle de formats d'interactions, ce sont des situations de la vie quotidienne dont l'enfant va apprendre la structure de base, ainsi les intentions communicatives de l'enfant vont être socialement orientées par rapport à un cadre social culturellement élaboré. Par exemple, jouer avec un enfant au jeu du «coucou ! » (se cacher puis dire coucou) est une routine interactive répétée qui permet à l'enfant d'intégrer la structure de base du jeu interactionnel.

Même si l'adulte dit «je suis là ! » à la place de «coucou ! », l'enfant comprend qu'il s'agit du même type de situation ludique. L'adulte tient donc un rôle primordial dans le développement de l'enfant, Bruner emploie le terme de relation de tutelle, proche de la «zone proximale de développement » dans la théorie vygotskienne. L'enfant progresse dans son apprentissage par un processus d'étayage qui consiste en une relation asymétrique entre l'enfant et une autre personne plus experte dans un domaine. C'est l'écart entre le niveau de compétence de l'enfant et celui de son interlocuteur qui est à l'origine de la progression des capacités cognitives de l'enfant. Dans cette approche, le développement cognitif consiste en un apprentissage culturel.

L'entourage social permet à l'enfant d'accéder aux connaissances, de développer ses cognitions. Pour Bruner les cognitions sont présentes dans l'esprit des gens mais aussi dans les outils culturels qui évoluent avec la société humaine. L'être humain est donc essentiellement un produit de la culture dans laquelle il grandit. Ainsi l'humour serait un outil culturel dont les caractéristiques, les formes, seraient le produit de sa culture d'origine. Nous verrons plus loin que certains chercheurs ont pointé l'importance du rôle du parent et/ou de l'adulte dans le développement des capacités humoristiques des enfants (Bergen, 2004).

En résumé, l'étude du développement de la pensée humaine est fonction de l'optique théorique de chaque auteur. Chacun donne plus ou moins d'importance à l'interaction sociale dans le processus du développement.

Cependant, nous naissons tous dans un monde social, où des normes, des règles de base sont préétablies et permettent une adaptation au monde physique. Il faut alors se demander comment l'être humain est capable de distinguer ce qui fait partie de sa pensée personnelle, de son monde intérieur et ce qui correspond au monde extérieur, le monde réel qui l'entoure et dans lequel il évolue. De même, nos pensées et celles d'autrui peuvent être échangées lors d'interactions, par la communication langagière et l'usage que l'on en fait, objet de recherche de la pragmatique. Ces connaissances sont essentielles dans le cadre d'une étude sur l'humour, qui implique de prendre en compte nos propres pensées, celles d'autrui mais aussi la forme sous laquelle on communiquera le message humoristique pour qu'il puisse être compris et apprécié.

I.2. Pragmatique développementale et théorie de l'esprit

Comme décrit ci-dessus, ces chercheurs en psychologie se sont attachés à expliquer le développement intellectuel d'une manière générale. Il existe actuellement un courant de recherche qui s'intéresse plus particulièrement au langage et qui a pour objectif de définir et d'étudier son utilisation dans un contexte social. Ce champ de recherche est pluridisciplinaire et intéresse des chercheurs en sociologie, linguistique, neurologie, philosophie et bien entendu en psychologie. En psychologie du développement, les chercheurs s'intéressent à l'apparition et au développement des capacités cognitives et processus mentaux permettant la mise en place de la communication et du langage entre êtres humains, on parle alors de pragmatique développementale. La pragmatique développementale fait référence à certains aspects précis de la communication : les intentions communicatives, la fonction sociale et la mise en relation des formes linguistiques, les capacités conversationnelles, les règles de politesse et les facteurs pragmatiques qui ont un impact sur le développement du langage et de la communication (Guidetti, 2003). L'intérêt de cette approche est de comprendre comment l'enfant acquiert les capacités nécessaires à la compréhension de la communication langagière en fonction du contexte (humain, environnemental, culturel) dans laquelle elle se situe. Cela suppose d'une part une compréhension du langage littéral mais aussi une capacité à inférer les intentions de l'interlocuteur qui peuvent modifier le sens premier du discours. La communication à visée humoristique nécessite ce type d'inférence car il faut comprendre que l'interlocuteur veut nous faire rire et en parallèle comprendre son énoncé. Cette compréhension des intentions d'autrui renvoie aux capacités cognitives inhérentes à la théorie de l'esprit.

Nous allons à présent développer le concept de théorie de l'esprit et définir les notions clés qui s'y rattachent comme les états mentaux, les actes de discours et la théorie de la pertinence.

Le concept de « théorie de l'esprit » est introduit dans le champ de la recherche en psychologie en 1978. Premack et Woodruff développent cette notion à la suite de recherches chez les chimpanzés sur leur capacité à attribuer des états mentaux à leurs congénères. Le fait d'attribuer des états mentaux à autrui suppose de pouvoir distinguer ce qui est de l'ordre de la pensée de ce qui est de l'ordre du réel. Le champ de la théorie de l'esprit se développe à partir des observations effectuées par Jean Piaget (1978) sur le jeu de « faire semblant » ; par exemple faire semblant de boire du thé dans une tasse vide ou encore faire semblant de dompter un lion, qui serait en réalité une peluche ou le chien du voisin. L'observation de ses enfants l'amène à poser l'hypothèse selon laquelle dès 18 mois un enfant est capable de penser à des alternatives de la réalité et plus seulement à ce qu'il observe directement dans sa vie quotidienne. Piaget emploie le terme de « possibles ». La capacité à penser les « possibles » de la réalité s'observe dans le jeu de type faire semblant, jeu qui se complexifie au cours du développement. Ainsi, l'enfant crée des scénarios de jeu de plus en plus élaborés dans la majorité de ses activités ludiques. Piaget, va faire le lien entre cette capacité à faire semblant et le développement de la capacité de représentation symbolique, c'est à dire utiliser un objet comme représentation d'un autre. Il s'appuie sur l'observation de Jacqueline, une petite fille de 2 ans, qui utilise un morceau de tissu comme oreiller tout en disant ; « non, non ! ».

Selon lui, la verbalisation de la petite Jacqueline est la preuve que celle-ci est consciente que le bout de tissu n'est pas réellement l'oreiller mais qu'il le représente.

I.2.1. Le « faire semblant »

Suite à une série d'observations en situation naturelle, Dunn (1984) objective la capacité, dès l'âge de 2 ans, d'un enfant à dire qu'il fait semblant dans une situation de jeu. Les enfants vont exprimer cet état par des phrases du type ; « être ...pour de faux », « faire semblant d'être... ».

Harris et Kavanaugh (1993) vont s'attacher à vérifier si l'enfant de 2 ans comprend réellement qu'il feint quelque chose. Ils vont mettre au point une expérience dans laquelle on présente à l'enfant un cube rouge comme étant un gâteau et un cube jaune comme étant une banane. Ensuite on lui présente deux personnages, un cochon et un canard, le premier désire manger du gâteau et le second une banane. Les résultats vont dans les sens des attentes des chercheurs, la majorité des enfants de 2 ans sélectionnent dans une pile de cubes, celui qui est approprié à la demande de chaque personnage. L'enfant est donc capable d'agir de manière appropriée dans une situation imaginaire ce qui suppose une compréhension de ladite situation et des comportements qui y sont associés.

Deux auteurs s'opposent à Piaget sur l'interprétation de la capacité à faire semblant : pour Piaget ce type de jeu serait le reflet de la capacité de représentation symbolique. Selon Leslie (1987) la capacité précoce de l'enfant à faire semblant est en lien avec la capacité de comprendre les états mentaux d'autrui. Celle-ci serait le produit d'un mécanisme inné, permettant de former des représentations correctes sur le monde environnant : le module de la théorie de l'esprit.

Ainsi dès la petite enfance l'enfant forme des représentations sur le monde, des représentations primaires ou croyances, et des représentations de ces représentations primaires, les représentations secondaires ou métareprésentations.

Le jeu de faire semblant serait alors la preuve de la mise en œuvre du module de la théorie de l'esprit, qui permet à l'enfant de comprendre ses propres croyances et celles d'autrui.

Selon Perner (1991) le jeu de type faire semblant est le reflet de la capacité de l'enfant à imaginer une hypothétique alternative à la réalité, faire comme si le monde fonctionnait d'une autre manière. Il reprend l'exemple de la petite Jacqueline, celle-ci ne représente pas l'oreiller par le tissu mais fait « comme si » le tissu était un oreiller. Comme Leslie, Perner avance que l'enfant forme des représentations secondaires mais il s'oppose à l'utilisation du terme métareprésentation. Pour lui la métareprésentation suppose la compréhension de l'activité représentationnelle qu'il ne situe pas avant l'âge de 4 ans. Malgré ces différences d'explications relatives au jeu de faire semblant, Leslie, Perner, Harris et Kavanaugh s'accordent à dire que dès 2 ans, l'enfant prend plaisir à faire semblant, sachant faire la distinction entre le fictif et le réel.

Wellman (1986) procède à une expérience auprès d'enfants entre 3 et 5 ans afin de déterminer à partir de quel âge un enfant est capable de faire la distinction entre la pensée et la réalité. Dans sa théorie, Piaget situe l'apparition cette capacité de distinction vers les 6/7 ans, au moment de la décentration cognitive. Contrairement à cela, les résultats obtenus par Wellman lui permettent de dire qu'un enfant dès 3 ans situe le rêve et le souvenir dans « sa tête », il les conçoit comme appartenant à la pensée. Mais cette capacité à distinguer la pensée de la réalité n'implique pas directement que l'enfant soit capable de percevoir ce qui est de l'ordre de la pensée d'autrui et ce qui correspond à la réalité. Identifier la pensée d'autrui revient à identifier les états mentaux.

I.2.2. Les états mentaux

Astington (1999) définit les états mentaux comme des représentations du monde par l'esprit. Il existe plusieurs natures d'états mentaux : la croyance, le désir et l'intention. Ces trois notions sont centrales dans la théorie de l'esprit. Les croyances sont intégrées par la perception du monde qui nous entoure. Les désirs ont pour origine des émotions primaires, mais aussi secondaires, celles-ci formées au contact de croyances. L'intention naît de l'association d'une croyance et d'un désir, elle détermine la manière dont le désir peut être satisfait. L'effet d'une intention c'est à dire la satisfaction d'un désir, correspond au produit de l'intention et de l'action qu'elle provoque dans la réalité.

Par exemple, dans le cas de l'humour, la croyance est issue de l'observation que la production d'humour est généralement socialement appréciée. Le désir est d'être « apprécié/aimé » par ses pairs. L'intention impulse alors une production humoristique qu'elle soit verbale ou comportementale. Si les pairs réagissent comme la croyance le laissait supposer, c'est-à-dire en provoquant leur amusement et en les faisant rire/sourire, alors le désir est satisfait.

Ces états mentaux, et plus particulièrement l'apparition des capacités cognitives permettant leur compréhension, ont fait l'objet de nombreuses recherches qui vont être rapidement résumées. Les recherches sur la théorie de l'esprit se sont centrées sur l'évolution des performances des enfants à deux tâches qui sont l'attribution de fausses croyances, et la distinction entre l'apparence et la réalité.

- L'attribution de fausses croyances :

L'un des designs expérimentaux utilisés pour observer l'apparition de l'attribution de fausse croyance est « la boîte à surprise » (Perner, Leekam et Wimmer, 1987).

Dans cette expérimentation, on présente à un enfant une boîte de bonbons au chocolat (Smarties®) dans laquelle on a précédemment caché un crayon. On demande ensuite à l'enfant quelle serait la croyance d'un autre enfant sur le contenu de la boîte. Ainsi l'enfant doit inférer une croyance d'autrui. Les résultats montrent qu'à 3 ans les enfants se basent sur leurs propres connaissances du contenu de la boîte et répondent que l'autre enfant pensera trouver un crayon. C'est à partir de l'âge de 4 ans que l'enfant peut inférer la « fausse croyance » d'un autre enfant et prévoir que celui-ci pensera trouver des bonbons dans une boîte de bonbons.

L'autre design expérimental utilisé est « le transfert inattendu d'objet » (Wimmer et Perner, 1983). On présente à des enfants une situation avec deux poupées ; Maxi et sa Maman. On leur raconte la situation dans laquelle la maman demande à Maxi de ranger le chocolat dans une boîte bleue. Maxi sort ensuite de la pièce et sa maman déplace le chocolat la boîte verte. Lorsque Maxi revient il veut du chocolat. Il est donc demandé à l'enfant où Maxi ira le chercher. Les résultats montrent qu'entre 3 et 4 ans les enfants répondent « *dans la boîte verte* » et n'arrivent donc pas à attribuer une fausse croyance. Entre 4 et 5 ans, les enfants attribuent la fausse croyance en répondant « *la boîte bleue* » mais ne sont pas encore capables d'en expliquer la raison.

- La distinction entre apparence et réalité :

Flavell et ses collègues (1995), présentent à de jeunes enfants une petite voiture rouge, les enfants peuvent la manipuler afin de constater d'eux même la couleur. On place ensuite la voiture derrière un filtre vert qui fait apparaître la voiture comme noire aux personnes qui la regarde. Si l'on demande à un enfant de 3 ans : « *De quelle couleur est cette voiture, rouge ou noire ?* » il répondra « *Noire* ».

C'est vers 5 ans en moyenne que les enfants répondent « *Rouge* ». Selon Flavell (1986), la capacité à faire la distinction entre l'apparence et la réalité est fondamentale dans notre vie quotidienne et notamment pour ce qui est des activités sociales dont l'humour fait partie. Ces études comme d'autres, ont comme point commun de cibler l'âge de 4-5 ans comme la période où apparaissent les habiletés cognitives en lien avec la théorie de l'esprit. Celles-ci continueront à se développer au fur et à mesure de l'existence de l'enfant par le biais de son expérience sociale et émotionnelle. Ainsi la théorie de l'esprit peut être décrite comme une capacité métacognitive de haut niveau permettant la compréhension des fonctionnements sociaux et des situations ironiques, métaphoriques et humoristiques (Thommen et Rimbert, 2005). Lors d'interactions sociales, l'enfant peut identifier les états mentaux d'autrui par des indices présents dans le discours de son interlocuteur, c'est-à-dire ce qu'il dit et mais aussi la façon dont il le dit. On parle alors d'actes de discours.

I.2.3. Les actes de discours

Dans la vie quotidienne, nos pensées, croyances et désirs s'expriment par le biais du langage. Dans l'approche de la théorie de l'esprit, on parle d'actes de discours (Vanderveken, 1988) ou d'actes de langage (Searle, 1969).

Dans ces actes, unités de base de la communication, s'expriment nos états mentaux. Nous pouvons déduire les états mentaux d'autrui par leurs expressions comportementales et langagières. Pour définir ces actes de langage, il faut repérer leurs caractéristiques qui sont : la force illocutoire (F, qui renvoie à l'acte illocutoire) et le contenu propositionnel (*p*). L'acte illocutoire peut être satisfait ou non-satisfait, tandis que le contenu propositionnel peut se vérifier ou pas.

Par exemple dans l'énoncé « Je veux vous faire rire ! », la force illocutoire (F) est « Je veux » et le contenu propositionnel (*p*) « ...vous faire rire ! ». L'acte illocutoire sera ici satisfait si le contenu propositionnel est vérifié, c'est-à-dire que la volonté du locuteur sera satisfaite si les interlocuteurs rient effectivement.

On dénombre 5 catégories d'actes de langage : les assertifs, les expressifs, les directifs, les promissifs et les déclarations. Chacun de ces actes donne des indicateurs sur les états mentaux de son auteur.

- L'assertif, est un acte de langage qui engage son auteur sur la véracité de son propos. Par exemple : « Ce film est drôle. »
- L'expressif, est un acte de langage qui donne une indication sur l'état psychologique de l'auteur. Par exemple : « Cela m'attriste. »
- Le directif, est un acte de langage par lequel l'auteur tente de faire faire une action à son auditeur. Par exemple : « Raconte-moi une blague ! »
- La déclaration, est un acte de langage qui transforme le statut de l'objet auquel il réfère. Par exemple : « Louis de Funès est le nouveau Président de la République »
- Le promissif, est un acte de langage qui engage son auteur sur la réalisation future de tout engagement qu'il aurait déclaré. Par exemple : « Si tu rigoles encore une fois, je m'en vais ! »

Ainsi, ces catégories d'actes de langage donnent des indices sur ce que leurs auteurs ont à l'esprit au moment où ils les énoncent. Savoir ce que les gens ont à l'esprit va permettre de prédire et expliquer leurs actions. L'interaction humaine est donc une interaction des esprits, l'esprit correspond à des états mentaux qui entrent en interaction par le biais du langage et du comportement. Cependant, comprendre ce

qu'autrui a à l'esprit, le message qu'il veut transmettre, nécessite de prendre en compte le contexte dans lequel se situe l'interaction. Le modèle de la pertinence s'attache à décrire cette prise en compte.

I.2.4. Le modèle de la pertinence

Sperber et Wilson (1989) développent le modèle de la pertinence qui s'attache à déterminer comment, lors d'une situation de communication, l'interlocuteur cible l'information que le locuteur désire lui transmettre. Selon Sperber et Wilson : « La cognition humaine est guidée par des considérations de pertinence et à partir de là il suffit de connaître l'environnement cognitif d'autrui – défini comme un ensemble d'hypothèses à la disposition du locuteur – pour pouvoir inférer quelles sont les hypothèses qu'autrui est le plus susceptible d'entretenir effectivement » (1989, p.76). En d'autres termes, lorsque le locuteur désire faire passer une information il doit inférer la forme sous laquelle son interlocuteur pourra l'interpréter le plus facilement possible. A cette notion centrale, s'ajoutent les notions de contexte et d'inférence. En effet, le contexte joue un rôle essentiel dans la compréhension d'une information, il permet au récepteur de faire des inférences sur les intentions du locuteur. Par exemple, lorsqu'une personne veut souligner le caractère incongru d'une situation, la connaissance du contexte associé est essentielle à la compréhension de l'énoncé. Une situation de communication est une interaction dans laquelle les protagonistes doivent « interpréter » ce que l'autre a à l'esprit pour comprendre la nature du message transmis. Cette « interprétation » est une capacité cognitive socialement orientée, autrement dit une cognition sociale.

I.2.5. La cognition sociale

Flavell et Miller (1998) définissent l'objet de la cognition sociale comme « l'étude des humains et des affaires humaines », c'est à dire les cognitions et les connaissances qui concernent les individus et l'utilisation qu'ils en font. La capacité à comprendre les états mentaux d'autrui et les actions qui en sont la conséquence entre dans le domaine de la cognition sociale. Un enfant doit avoir intégré la notion d'intentionnalité pour attribuer des états mentaux. Selon Flavell et Miller, un enfant est capable de faire la distinction entre un comportement intentionnel et un comportement non intentionnel dès l'âge de 3 ans. L'attribution d'intentionnalité renvoie aux notions de causalité et de responsabilité.

Heider (1958) distingue deux catégories de perception humaine, une perception dite non sociale qui concerne les objets, les choses, et une perception dite sociale qui concerne les individus. L'être humain attribue des causalités différentes en fonction de la catégorie à laquelle le percept appartient. Ainsi on attribue des causalités personnelles aux individus, leurs actions en effet sont motivées par une intention. On attribue des causalités impersonnelles aux objets car ceux ci sont dénués d'intention d'action.

Yuill et Perner (1988) mettent au point une étude afin d'observer la capacité des enfants à tenir compte de la responsabilité d'un acteur dans les conséquences d'un événement. Plusieurs histoires vont être présentées à des enfants âgés de 3 à 7 ans. L'attribution de responsabilité dépendra de l'intention mise par l'acteur dans son action et de sa connaissance de la finalité de son acte. Les résultats mettent en évidence qu'un enfant de 5/6 ans est capable de déterminer si l'acteur a fait exprès de faire ce qu'il a fait ; déterminer l'intention d'agir permet à l'enfant de juger un

individu comme responsable des conséquences de son action. C'est plus tard, vers 7 ans, qu'un enfant pourra déterminer si l'acteur avait connaissance des conséquences de son action ce qui le rend responsable de celle-ci. L'attribution d'intentionnalité se développe avec l'âge et permet à l'enfant de mieux en mieux comprendre les états mentaux d'autrui. Le développement des cognitions sociales joue un rôle fondamental dans la compréhension des interactions enfant-autrui. Dans cette optique nous allons aborder le cas particulier de la communication à caractère humoristique, sa définition et son développement en tant que cognition sociale.

I.3. L'humour

I.3.1. Qu'est ce que l'humour ?

I.3.1.1. Historique et définition de l'humour

D'un point de vue étymologique, humour vient du latin *humorem* qui signifie fluide ou liquide. On retrouve le terme humeur dans la descriptions des quatre fluides par Hippocrate dans la Grèce Antique puis un peu plus tard par Galen qui va leur donner des qualités psychologiques.

Au XVIe siècle, le terme humour (humeur) décrit la personnalité d'individus qui dévie des normes sociales contemporaines. Par exemple, en Angleterre, « *a humour* » désigne un intrus, une personne excentrique, bizarre. Autrement dit, une personne qui provoque le rire. Au XVIIe siècle, c'est plutôt le terme « ridicule » qui est utilisé (comme humour aujourd'hui). Il est alors de bon ton, de faire rire l'assemblée en humiliant quelqu'un. Actuellement, dans la langue française, l'humour est défini comme une forme d'esprit qui cherche à mettre en valeur avec drôlerie le caractère ridicule, insolite ou absurde de certains aspects de la réalité et qui dissimule sous un air sérieux une raillerie caustique. Le ridicule caractérise ce qui est propre à exciter le rire, la moquerie ou encore ce qui n'est pas sensé. L'insolite se réfère à une situation différente de l'usage, de l'habitude et qui surprend. L'absurde correspond à quelque chose de contraire à la logique, à la raison. Les termes ridicule, insolite et absurde se réfèrent tous trois à une notion d'écart entre ce que l'on pourrait appeler la norme sociale et une situation qui ne lui correspond pas.

« Avoir le sens de l'humour » signifie avoir une tournure d'esprit qui porte à pratiquer, à comprendre l'humour.

En d'autres termes, une capacité à percevoir et à mettre en lumière ce qui dans la vie courante va à l'encontre d'attentes formées en référence à une norme sociale.

L'humour, qui est présent quotidiennement dans nos interactions sociales peut être distingué selon trois catégories : les blagues, l'humour conversationnel spontané et l'humour involontaire ou accidentel (Martin, 2007).

- La blague:

C'est une forme d'humour dans laquelle on distingue une mise en place (ou *setup*) et une chute (ou *punch line*). Les blagues peuvent être illustrées comme dans les BD, les dessins animés, les illustrations humoristiques, ou racontées. Lorsqu'un individu raconte une blague il utilise généralement une forme langagière caractéristique qui permet à l'auditeur de la percevoir immédiatement comme un discours à visée humoristique. Par exemple, de nombreux sketches de l'humoriste Coluche commençait par : « *C'est l'histoire d'un mec...* ». Les devinettes ont également une forme reconnaissable : « *Qu'est ce qui est jaune et qui fait très peur ? Un poussin avec une mitraillette.* »

- L'humour conversationnel spontané :

Comme son nom l'indique, c'est une forme d'humour qui apparaît spontanément lors d'interactions entre individus. Contrairement à la blague qui peut être racontée en toutes situations, l'humour conversationnel spontané est dépendant du contexte dans lequel il émerge. En effet, nous avons tous en tête des actions ou discours qui nous ont fait beaucoup rire mais qui une fois rapportés à un tiers perdaient de leur essence humoristique (« *Tu aurais du être là !* »).

Long et Graesser (1988) proposent un système de classification de l'humour conversationnel spontané composé de onze catégories.

- L'ironie, qui consiste à exprimer un état dont la signification littérale est à l'opposé de la signification intentionnelle. Par exemple lorsqu'un parent dit : « *Ha bravo !* » à son enfant qui vient de renverser son verre par terre.
- La satire, qui est une forme d'humour plutôt agressive à l'égard des institutions sociales et politiques. Par exemple certaines chroniques (radio, télé) dans lesquelles des humoristes critiquent fermement mais avec humour les actes et discours de personnalités politiques.
- Le sarcasme, est une forme d'humour agressive qui prend pour cible un individu. Pour illustrer le sarcasme on donne souvent l'exemple du bon mot qu'aurait eu Winston Churchill à un dîner entre notables. Une dame dit à Churchill ; « Monsieur, vous êtes ivre » et celui-ci de lui répondre « *Oui, et vous êtes hideuse. Mais demain je serai sobre et vous serez encore hideuse* »
- L'exagération ou la minimisation, sont des formes d'humour qui consistent à répéter de ce qui vient d'être dit avec une emphase particulière afin d'en souligner l'écart avec la vérité. Par exemple, une femme demande à une autre ; « *Aimez-vous faire du shopping ?* » Le mari désabusé répond avant sa femme ; « *Si elle aime le shopping !* » Par cette emphase le mari souligne l'écart entre le verbe aimer et la véritable passion que sa femme semble entretenir pour cette activité.
- L'autodérision, est une forme d'humour où l'auteur se prend lui-même comme cible. Souvent utilisé pour témoigner de sa modestie, pour mettre à l'aise l'interlocuteur et/ou pour se faire bien voir. Par exemple, afin de calmer le trac d'un enfant qui a peur d'avoir un trou de mémoire lors d'un exposé, un parent lui raconte comment il s'est lui-même retrouvé muet devant une assemblée à une réunion de

travail. L'autodérision est une forme d'humour socialement appréciée et la capacité à en faire preuve peut être vue comme une qualité.

- La taquinerie, est une forme d'humour liée à l'apparence ou aux petites manies de l'interlocuteur. Contrairement au sarcasme, cet humour n'est pas agressif ni insultant. Il est courant de se taquiner en famille ou entre amis. Par exemple un individu taquinera son ami, régulièrement en retard, si celui-ci arrive exceptionnellement à l'heure en lui disant : « *Tu es déjà là !* »

- Les calembours ou jeux de mots, consistent en une évocation de mots qui ont plusieurs significations et dont la simultanéité à l'esprit provoque l'amusement. Par exemple (à lire à haute voix) ; « *Aujourd'hui un rugbyman est à l'honneur !* » Dans cette annonce on entend « *est à l'honneur* » et/ou « *est talonneur* », qui fait partie du vocabulaire rugbystique.

- Le double sens, cette forme d'humour consiste en une utilisation d'expression ou de mots qui ont délibérément un double sens, le second étant souvent d'ordre grivois. Par exemple, dans l'émission le « Petit rapporteur », Daniel Prévost signe un reportage culte dans lequel il s'amuse du double sens de questions posées au maire d'un village du Lot nommé « *Montcuq* ».

- La distorsion d'expression, est une forme d'humour qui consiste à prendre une expression (proverbe, adage ...etc.) très connue et la transformer. Par exemple l'expression « *Mieux vaut tard que jamais* » devient « *Vieux motard que j'aimais* ».

- Les répliques à des questions rhétoriques En règle générale, des questions rhétoriques n'appellent pas de réponse de l'interlocuteur.

Si on y répond, on va à l'encontre des attentes conversationnelles et cela semble incongru. Par exemple, un individu ponctue sa phrase en disant : « *Mais où va le monde?* » et son interlocuteur de lui répondre : « *A la piscine!* »

- Réponses incongrues et inappropriées à une question sérieuse. Par exemple, lors d'une réunion de travail le manager demande : « *Comment mettre en application le gel des dépenses à venir ?* » et un employé de lui répondre : « *On peut les mettre au congélateur...* »

Ces catégories non exhaustives ne sont pas mutuellement exclusives et ont été répertoriées dans un contexte particulier de show télévisé. Il est fort probable d'en trouver d'autres dans une conversation naturelle.

- L'humour non-intentionnel

C'est une forme d'humour « non voulue » aussi appelée humour accidentel.

Nilsen et Nilsen (2000) distinguent deux formes d'humour accidentel :

- Une forme physique comme la chute ou le trébuchage. Forme particulièrement drôle quand elle surprend et lorsque la personne impliquée n'est pas sérieusement blessée ou indisposée. Par exemple lorsqu'un individu glisse sur une chaussée gelée.
- Une forme linguistique comme le lapsus, la bafouille ou le défaut de prononciation. Par exemple les défauts de prononciation des jeunes enfants comme dire « *coconelle* » au lieu de « *coccinelle* ».

Nous pouvons résumer ces différentes informations en qualifiant l'humour comme un type d'interaction sociale qui peut prendre différentes formes et que nous rencontrons quotidiennement.

Une étude de Martin et Kuiper (1999) a démontré que 11% de nos rires (sur une journée) sont des réactions à des blagues, 17% de nos rires sont des réactions à de l'humour présents dans les médias (journaux, livres, BD...), et 72% de nos rires sont le produit d'humour spontané issus de conversations. C'est donc cette catégorie d'humour qui est la plus présente dans nos échanges avec nos pairs. Cependant, nous verrons que la plupart des recherches se sont intéressées à la compréhension de blagues (sous forme de dessins ou de textes) car celles-ci sont plus facilement transposable à un cadre expérimental contrairement à l'humour conversationnel spontané ou encore l'humour non-intentionnel. D'une manière générale, ce qui provoque le rire dans une blague, c'est l'écart des représentations mentales (des idées que l'on se fait) entre la mise en place de l'histoire et sa chute. Dans une situation humoristique, c'est de la différence entre nos attentes et la réalité, que naît l'incongruité. L'incongruité, qui caractérise la majorité des situations humoristiques, a fait l'objet de nombreuses recherches qui vont être exposées ci-dessous.

I.3.1.2. L'incongruité

Par définition, l'incongruité désigne une parole ou une action incongrue, qui va contre les règles de savoir vivre et de la bienséance. (Synonyme : déplacé, inconvenant.) Une situation incongrue est caractérisée par une inadaptation par rapport à une norme, un référent; si celle-ci rend la situation ridicule, elle provoquera le rire. Par exemple, le fait de porter des pantoufles n'est pas une chose drôle en soit. Mais si une personne porte des pantoufles pour aller au travail, cette action apparaît inadaptée aux yeux des autres, le ridicule de la situation fait surface et provoque le rire.

Cependant, cette scène bien qu'amusante se réfère plus au comique involontaire qu'à un réel acte humoristique. En effet, l'acte humoristique suppose une intentionnalité d'amuser, c'est-à-dire une maîtrise et une manipulation volontaire de l'incongru. Il s'agira donc d'un acte humoristique si dans cette même scène le protagoniste désire provoquer le rire de ses collègues en mettant ses pantoufles au travail.

Dans le champ de la recherche en psychologie, l'incongruité désigne un désaccord plus général : la contradiction, la discordance, le non respect des rapports habituels entre les choses que ce soit des mots, des idées, des représentations, des événements ou encore des objets. On va alors parler de contradiction, d'incompatibilité entre des éléments simultanément observés dans une situation. Cette contradiction provoque au niveau cognitif un conflit représentationnel. Lors d'une situation incongrue, certains éléments de la situation vont être à l'origine de la création d'attentes chez le sujet qui observe la scène. Ces attentes sont construites en référence à des représentations mentales intégrées lors d'expériences antérieures avec l'environnement. D'autres éléments vont être perçus en même temps et vont infirmer les attentes créées par le sujet. Les attentes sont contrariées, il y a un conflit entre la représentation que le sujet a en tête et la réalité, elles ne correspondent pas.

Selon Willmann (1940) le conflit de cognitions entre ce que l'on attendait et ce que l'on observe se manifeste par un comportement émotionnel : le rire ou le sourire. Le rire résulterait de la « violation des expectatives » entre les références dont le sujet dispose et leur non correspondance avec ce qui est perçu. L'incongru à des fins humoristiques nécessite également l'idée de surprise, d'inattendu.

Mais la notion de surprise est aussi appliquée à l'insolite ou l'étrange. Tout incongru est inattendu mais l'inverse n'est pas toujours vrai.

Charlesworth (1969) distingue dans l'inattendu, le « non attendu » et « l'autrement attendu ». Les situations inattendues, telles que l'étrange, le surprenant, l'insolite, l'incongru ne semblent activer ni un même type ni un même niveau de conflit percept-attente, c'est-à-dire l'écart entre nos attentes (basées sur des représentations internes) et notre perception de la réalité. Pour produire l'incongruité, il faut que le sujet (récepteur) s'attende à quelque chose, se fasse une idée, qu'il crée un « autrement attendu ». S'il n'est pas dans l'expectative, l'incongruité sera perçue comme une simple nouveauté, un « non attendu ». Tout comme l'incongru, l'étrange peut aussi être défini en terme de « violation des attentes » : « Les choses drôles et les choses étranges sont identiques dans leur structure logique » Willmann (1940). Si on imagine un continuum représentant la notion de drôlerie, il y aurait à une extrémité l'étrange (le bizarre, l'anormal) et à l'autre l'incongru (le risible). Même si la différence entre l'incongru et l'étrange n'est pas nette, dans le langage courant l'étrange correspond à un terme descriptif d'une situation et l'incongru, dans la plupart des cas, à une hypothèse d'explication (subjective) de cette même situation humoristique.

Le rire et le sourire ne sont pas des réactions spécifiques à l'incongru. On peut rire de l'étrange, de l'insolite ou encore du surprenant. Il faut donc se demander ce qui, hormis l'incongruité elle-même, peut entrer en jeu dans l'appréciation d'une situation incongrue. Le contexte dans lequel une situation incongrue se produit est un aspect primordial de l'appréciation de l'humour.

I.3.1.3. Le contexte

L'enfant dès son plus jeune âge est capable de percevoir, lors d'une situation incongrue, les caractéristiques qui en font une scène ludique. Cette même scène pourrait provoquer une réaction toute autre que le rire ou le sourire si les éléments observés ne donnaient pas d'indices permettant de percevoir et d'interpréter la situation comme un jeu, autrement dit chez les plus jeunes, « pour de faux ». Différents auteurs ont travaillé sur l'importance du contexte ludique d'une situation incongrue et plus précisément sur la réponse comportementale et émotionnelle positive qui y est associée. Dans la vie quotidienne des enfants, le contexte de jeu est associé à la notion d'amusement. Cela sous tend une analyse de la situation qui permet d'écarter tout risque de danger et favorise un sentiment de liberté d'action et de réaction.

En 1973, Rothbart précise l'importance de la perception du caractère ludique et « sans danger » de la situation humoristique parmi les processus cognitifs qui provoquent le rire. Par exemple, lorsqu'un adulte connu et apprécié par l'enfant l'interpelle en lui disant « *Je vais te manger tout cru !* », l'enfant prend conscience du caractère « pas sérieux » de la scène grâce à son expérience antérieure ; il va généralement s'en amuser et en rire. Par contre si le même jeu est proposé par un adulte inconnu ou peu apprécié, l'enfant peut prendre peur car il ne connaît pas les intentions réelles de l'adulte et ne peut pas se baser sur une expérience antérieure avec cette même personne. Outre le côté rassurant, produit de l'engagement émotionnel positif envers le partenaire de jeu, l'enfant va petit à petit apprendre à décoder les comportements verbaux et non verbaux qui définissent une situation humoristique.

La répétition de jeux humoristiques va permettre à l'enfant de créer des représentations qui lui permettront de distinguer une situation humoristique d'un autre type de situation. Il va devenir capable de décoder les intentions de l'adulte, à savoir s'amuser avec lui et le faire rire. Il est probable que plus l'enfant participe, s'engage personnellement dans ce type de jeux, plus il sera rapidement conscient du caractère ludique d'une situation. On retrouve donc ici, les éléments caractéristiques du jeu de fiction de type « faire semblant », précédemment illustrés dans la partie concernant la théorie de l'esprit. Par ces interactions de type « faire semblant », aidé par l'étayage d'un adulte, l'enfant apprend à distordre le réel, à reconnaître ce comportement chez l'autre, et à s'en amuser.

Nous venons de voir que le rire est un type de réponse comportementale à la perception d'un stimulus dans un contexte ludique. Un contexte non perçu comme ludique peut susciter un comportement inverse, un sentiment de peur.

En 1963, Ambrose effectue une recherche sur les liens entre le rire et la peur. Dans cette recherche, il définit une situation humoristique comme comportant à la fois des éléments agréables et désagréables. Les premiers susciteront une volonté de maintien du stimulus, quant aux deuxièmes, une volonté d'interruption de la stimulation. Si on prend l'idée d'un continuum qui va du plaisir au déplaisir, où le sourire est une réponse au plaisir pur et les larmes au déplaisir maximal, Ambrose situe le rire à mi-chemin entre ces deux extrémités. Le rire serait le résultat de « l'ambivalence » entre ce qui pousse au sourire et ce qui pousse aux larmes. Le rire éclate lorsque la force qui favorise le maintien de la stimulation domine les émotions. On reprend l'exemple du jeu « je vais te manger ». Si la scène est intégrée et/ou se joue avec un adulte apprécié, l'enfant va vouloir favoriser le maintien de la

stimulation, il va en rire. Si cette même scène n'a pas été intégrée et/ou se joue avec un inconnu, l'enfant va vouloir interrompre le stimulus, il va prendre peur et probablement pleurer. Le rire serait le résultat de l'assimilation simultanée de deux émotions opposées. Mais cette recherche pose des problèmes au niveau empirique, la perception d'une incongruité se définit en fonction de l'expérience antérieure singulière à chaque personne, et l'estimation des éléments positifs et négatifs d'une situation reste très subjective et propre à chaque sujet.

En 1974, Sroufe définit la notion de situation-stimulus. La situation incongrue mobilise deux systèmes émotionnels et comportementaux : l'approche et l'évitement. L'issue comportementale de cette situation serait déterminée par le contexte et ce en référence à plusieurs éléments. Ces éléments sont, le cadre, l'agent d'incongruité, la présence d'un objet d'attachement, la distance du stimulus, et le temps de familiarisation à ce stimulus. Tous ces éléments vont permettre à l'enfant de définir autour du stimulus un contexte plus ou moins rassurant qui va influencer sa réponse émotionnelle et comportementale. Sroufe en arrive donc au constat que ce n'est pas l'incongruité elle-même qui influence le côté positif ou négatif de la réaction émotionnelle, mais comme le suggérait Berlyne deux ans plus tôt, l'incongruité joue surtout un rôle sur l'intensité de la réponse.

En 1977, Rothbart situe la cause de la réponse positive dans le jugement de sécurité de la situation, le « non danger » par la perception d'éléments rassurants. Il poussera cette définition avec Pien (1980) : le rire serait le résultat d'un sentiment de peur suivi d'une conscience de « non danger ».

I.3.1.4. Réactions face à l'humour

La création d'un acte humoristique à pour but de faire sourire voire rire la ou les personnes présentes. La question se pose de savoir si le sourire et le rire sont des réponses à des situations-stimulus similaires en intensité ou s'ils correspondent à des situations bien distinctes.

Wolff (1963) pose l'hypothèse selon laquelle au début de la vie, le sourire apparaît en réponse à un stimulus moins intense que celui nécessaire à l'apparition du rire. Plus tard l'enfant va rire aux situations qui auparavant auraient déclenché un simple sourire. Ambrose (1963) situe le premier sourire vers 3-4 mois, selon lui bien avant le premier rire. Mais une étude va mettre à mal l'idée selon laquelle le premier rire apparaît bien après le sourire.

En 1972, Sroufe et Wunsch effectuent une étude sur la réaction aux situations humoristiques auprès de 160 enfants. Les résultats obtenus permettent de mettre en évidence le développement de la réaction de type « rire ». Les auteurs ont pu déterminer quel type de stimulus favorise le plus le rire selon l'âge des enfants.

- vers 4-6 mois, ce sont les stimulations auditives et tactiles, comme une variation de la prosodie de la langue maternelle ou encore des chatouilles
- vers 7-9 mois, ce sont les stimulations cognitives sous forme de jeux, par exemple le jeu « coucou ! ».
- vers 10-12 mois, ce sont les stimulations cognitives sous forme de spectacles inhabituels, de tous types, par exemple utiliser si le parent se met la couche (le lange de son enfant) sur la tête.

Les résultats permettent également d'observer l'augmentation de la réponse type « rire » avec l'âge, et une similarité d'intensité de stimulus déclencheur du rire et du

sourire. Ainsi il semble qu'au cours du développement une même situation humoristique puisse susciter le rire aussi bien que le sourire chez la même personne, mais c'est une question encore peu étudiée. Certaines situations vont faire rire des petits et des plus grands mais il est possible que ce ne soit pas les mêmes éléments qui provoquent le rire d'un enfant de 2 ans ou de 5 ans. Un enfant plus âgé ne va pas toujours attendre, comme le fait un très jeune enfant, la fin du stimulus pour y répondre. Avec l'âge, l'enfant devient même capable d'anticiper la présence d'un stimulus en y répondant avant même qu'il se présente, par exemple quand un adulte dit à un enfant qu'il va le chatouiller, souvent l'enfant va rire avant même d'avoir été touché.

Sroufe et Waters (1974) parlent de « tournant qualitatif du développement » ; l'enfant ne répond pas juste à la stimulation mais à la signification de la stimulation, ce qui met en évidence son engagement cognitif dans l'interaction avec autrui. Si on reprend l'exemple des chatouilles, une jeune enfant va rire lorsque l'adulte le chatouille, plus tard ce même enfant va percevoir dans le comportement d'autrui l'intention de le chatouiller pour le faire rire, il va anticiper sa réaction en se référant à ses expériences antérieures, et rire avant même qu'il y ait contact. Au cours de son développement, un enfant va assimiler de plus en plus de schémas correspondant à son environnement, à des expériences antérieures. L'assimilation de ces informations va lui permettre de créer des références : lorsqu'un enfant se trouve devant une situation nouvelle qu'il n'a pas encore rencontré, il ne peut pas savoir comment réagir ou même qualifier la situation. C'est pourquoi il va construire des références en rapport avec cette nouvelle situation. Si par la suite il rencontre à nouveau cette situation, si elle se répète, il pourra l'associer aux schémas déjà

construits et noter s'il y a des différences par rapport à la situation de référence. Pendant son développement, l'enfant assimile de plus en plus de références ce qui diminue de fait la probabilité de rencontre avec une situation nouvelle mais augmente celle de rencontrer des situations incongrues, qui ont un écart par rapport à la norme, aux références. On pourrait alors imaginer que la répétition d'une situation incongrue fait perdre à celle-ci de l'intensité et ne provoque plus le rire. Mais dans la réalité, on ne rencontre que rarement exactement la même situation. De plus, le comique de répétition est basé sur l'effet de fréquence d'une incongruité et c'est cette répétition qui provoque le rire.

Nous pouvons donc retenir que ce qui détermine une réaction à une situation humoristique, le rire ou le sourire, c'est non seulement la perception du caractère ludique et /ou pas sérieux de la situation, mais aussi la stabilité des schémas cognitifs référents qui permettent d'observer les écarts caractérisant les incongruités.

Selon Berlyne (1972) les situations humoristiques provoquent une fluctuation du niveau d'activation de l'organisme ; l'écart par rapport aux référents entraîne une augmentation de tension. Lorsque le sujet comprend qu'il est en présence d'une incongruité, il y a une chute de tension qui induit le plaisir et donc le rire.

Pour Kagan (1967), le fait de comprendre que l'on est en présence d'une incongruité permet une assimilation cognitive, une « version miniature de l'Euréka d'Archimède ». Le développement cognitif permet l'accumulation de références et donc l'augmentation de la probabilité de rencontrer des situations incongrues qui provoquent le rire.

I.3.1.5. En résumé

Comme nous venons de le voir, l'humour est un objet d'étude complexe qui comporte de nombreuses caractéristiques, celles-ci étudiées dans de nombreux domaines de recherche. Martin (2007), propose une définition de l'humour qui englobe tous les aspects étudiés dans le champ large des psychologies. Il explique le mécanisme de l'humour par la définition de ses quatre composants : un contexte social, un processus cognitivo-perceptuel, une réponse émotionnelle, l'expression comportementale et vocale du rire.

- Le contexte social

L'humour est fondamentalement un phénomène social. Nous rions et nous faisons des blagues ensemble, les uns aux autres. Nous rions rarement seul si ce n'est en lisant, en regardant un film, ou en se remémorant un souvenir amusant, ces moments peuvent cependant être qualifiés de « pseudo sociaux » car ils font référence à des comportements sociaux. L'humour est donc un jeu social. Tous les mammifères jouent lorsqu'ils sont enfants, seuls les humains continuent de jouer toute leur vie, en outre par ce jeu d'esprit qu'est l'humour.

Bariaud (1983) définit l'humour comme un acte intentionnel où sont mêlés comique et parole, un acte communicationnel qui s'inscrit dans un cadre social. L'humour et surtout sa mise en œuvre peut donc être considérée comme une cognition sociale. C'est une capacité cognitive qui n'a de sens que dans l'interaction. C'est une production qui n'existe que dans l'échange, le partage avec autrui.

- Un processus cognitivo-perceptuel

L'humour implique deux processus cognitifs distincts, la production de l'humour et la compréhension de l'humour

Pour produire de l'humour, un individu « émetteur » doit traiter des informations provenant de son environnement, il peut les traiter directement ou en différé en utilisant des informations stockées en mémoire. Ce traitement lui permet de moduler des idées, des mots, des actions de manière créative et ainsi produire des énoncés ou des comportements qui seront susceptibles de faire rire. Cela implique bien entendu de prendre en compte la ou les personnes auxquelles il s'adresse. Par exemple on ne va pas produire le même type d'humour selon que l'on s'adresse à un enfant ou à un adulte, de même on raconte rarement des blagues identiques à une connaissance et à un ami proche.

Pour comprendre l'humour, un individu « récepteur » doit tout d'abord percevoir l'information contenue dans un énoncé ou un comportement, ensuite il doit traiter l'information pour en retirer sa signification et enfin interpréter l'énoncé ou le comportement comme étant de l'humour. De nombreux chercheurs (cf. Roetkelein, 2002, pour une revue de questions), se sont intéressés aux caractéristiques qui font qu'un certain stimulus sera perçu comme drôle. Pour ceux-ci, l'humour implique une idée, une image, un mot, un texte, une action, un évènement qui est surprenant, inattendu, incongru, inhabituel, exagéré, inapproprié, illogique, sortant de l'ordinaire. Ces éléments caractérisent toutes les formes d'humour ; des blagues aux anecdotes en passant par l'humour non intentionnel.

- Une réponse émotionnelle

L'humour n'implique pas qu'un traitement et une réponse « cognitive », l'humour crée de l'émotion. Une recherche récente montre que si l'on présente des stimuli de type humoristique à des individus, cela provoque une augmentation des affects positifs des dits individus (Szabo, 2003). En d'autres termes on peut dire que l'humour fait du bien à l'esprit.

Cette nature émotionnelle de l'humour est également mise en évidence par des études en imagerie cérébrale. Mobbs et ses collègues (2003), mettent en place une expérimentation dans laquelle ils présentent des dessins animés humoristiques à des individus adultes. Les résultats montrent que la présentation de ces stimuli humoristiques provoque l'activation du système limbique et que le niveau d'activation du système limbique est proportionnel au niveau d'appréciation du ressort humoristique (plus c'est drôle, plus l'activation est importante). Il est intéressant de rappeler que le système limbique est également activé lors d'activités comme la sexualité, la prise de certaine drogue ou l'écoute de musique. Bien que cette émotion agréable soit quasi quotidienne, en tout cas pour ce qui est de l'humour, la langue française n'a pas de mots pour la définir.

Martin (2007) propose le terme de « *mirth* », qui signifie littéralement en français « hilarité » et ne correspond pas exactement à la définition du mot anglais. La définition de *mirth* en anglais est : « Sentiment agréable, gaieté, joie qui se manifeste dans le rire et le sourire ». Comme pour d'autres émotions comme la tristesse ou la peur, celle liée à l'humour apparaît à des degrés d'intensité variable passant d'un simple amusement à une totale hilarité. Partant de ce constat, il n'est pas étonnant que les études sur l'humour portent davantage sur les aspects cognitifs tels que la

compréhension et la production humoristique, que sur les aspects émotionnels qui sont déjà difficilement définissables.

- Une expression comportementale

L'émotion accompagnant l'humour a également une réponse expressive : le rire et/ou le sourire. Cette expression a des intensités très variables, elle passe de son niveau le plus faible d'un discret rictus à une expression physique et vocale intense dans laquelle un individu peut se torde de rire bruyamment et longuement. Le rire et le sourire d'un individu ont comme fonction principale de témoigner à autrui l'impact positif que l'humour a sur lui. Le rire et le sourire sont l'expression de l'engagement dans un jeu social ludique, par ce rire un individu encourage ce type d'interaction. Le rire et le sourire accompagnent souvent l'ironie pour permettre à l'auditeur de percevoir le second degré de l'énoncé, si l'auteur d'énoncé d'ironie ne montre pas qu'il blague, l'auditeur peut douter de l'aspect humoristique de la situation et se sentir mal à l'aise. C'est souvent le cas avec les individus qui s'amuse d'un humour dit « *pince sans rire* ». Si notre propre évaluation de l'humour provoque du rire et donc de l'activation du système limbique, le rire des autres provoque la même chose. Ce qui fait dire à certains chercheurs que notre propre rire montre que non seulement nous nous engageons dans l'interaction de manière positive mais aussi que nous invitons autrui à en faire autant. Ceci est donc une autre fonction sociale de l'humour et du rire, c'est-à-dire motiver l'autre à se comporter de telle ou telle façon (Shiota & al., 2004).

Comme nous venons de le voir, l'humour est perçu comme un lien, une relation, entre celui qui crée la situation humoristique et celui qui l'observe, la partage. Ainsi le partenaire adulte tient une place fondamentale dans le développement de l'humour de l'enfant, il permet à l'enfant de découvrir ce qu'est l'humour et lui apprend (par étayage) à s'amuser, prendre plaisir, vivre cette expérience en interaction avec le monde qui l'entoure. En ce sens, la connaissance du partenaire, de ses pensées et intentions, est fondamentale dans le développement de la « capacité humoristique ». Il s'agit de permettre à l'enfant de prendre plaisir à rire et à faire rire autrui dans le cadre de l'interaction sociale. Mais comment se développent ces capacités humoristiques ? Quels sont les mécanismes sous jacents à la compréhension de l'humour ? Le prochain point théorique s'attache à présenter les différents modèles explicatifs de la compréhension de l'humour.

I.3.2 Modèles explicatifs de la compréhension de l'humour

Hormis les très jeunes enfants qui peuvent s'amuser d'une situation sans pour cela la comprendre, une situation humoristique nécessite de la part de l'auditeur une activité cognitive de résolution afin de trouver son sens. En psychologie, la description de cette résolution diffère en fonction du champ théorique auquel elle se rattache.

I.3.2.1 L'humour et l'inconscient

Freud (1930) étudie la nature du mot d'esprit et sa relation à l'inconscient. Il explique l'effet du mot d'esprit en ce qu'il contient un sens et un contre sens sous-jacents. Selon lui, dans un premier temps l'individu perçoit le mot d'esprit comme une vérité et dans un deuxième temps se rend compte du sens sous-jacent différent du premier. Il reprend l'idée de Heymans (1896) selon laquelle l'effet d'un mot d'esprit se produit par la succession de deux phénomènes : la stupéfaction et l'illumination. La stupéfaction fait référence à la surprise liée à la découverte du sens caché, l'illumination fait référence à la compréhension du mot d'esprit en ce qu'il a de drôle. Mais ce qui va le plus intéresser Freud c'est la notion de tendance associée au mot d'esprit. Cette tendance suppose deux intentions distinctes de la part du créateur du mot d'esprit : signifier quelque chose, mais aussi traduire des pulsions inconscientes essentiellement d'ordre sexuelles ou agressives. Dans son étude du mot d'esprit, l'intérêt de Freud se porte surtout sur le lien entre humour et inconscient (le sens sous-jacent à la création de l'humour) plutôt que sur les mécanismes psychologiques qui entrent en jeu.

I.3.2.2. Théorie des modèles mentaux

Ce modèle prend en compte le sens de l'incongruité et les processus cognitifs nécessaires à sa découverte. En effet, apprécier une incongruité demande de réussir deux phases cognitives : la saisie de l'incongruité et la résolution de celle-ci.

A l'écoute de la mise en place d'une histoire drôle, un modèle mental (ou script) va s'activer et ainsi permettre de donner du sens à l'histoire. En revanche, l'information au moment de la chute ne correspond plus au schéma ou script que nous avons activé. Ce qui va entraîner la recherche d'un nouveau modèle mental qui correspondrait davantage à la situation. Ce second schéma est donc différent du premier voire le plus souvent contradictoire. Le second ne peut donc remplacer totalement le premier. Par conséquent, les deux sont activés en même temps. Cette activation de deux scripts simultanés est la base même de la perception de l'incongruité et donc de la perception de l'humour. Cette théorie des modèles mentaux appliquée à l'humour est la base de quasi toutes les recherches en psychologie cognitive sur l'humour même si parfois un certain nombre de modifications lui sont apportées.

Par exemple, Wyer & Collins (1992) et Wyer (2004) ont plus spécifiquement étudié « l'écart » entre le premier script et le second. Si la recherche du second script est trop longue ou cognitivement trop coûteuse, l'appréciation de sa qualité humoristique sera d'autant plus faible. Ce modèle théorique est également modulé par le contexte social de la blague, par les normes culturelles, par les connaissances antérieures de l'individu. De ce point de vue, ces auteurs ont regardé les corrélations entre l'appréciation de l'humour et les difficultés de compréhension.

Ainsi, si l'histoire est trop simple ou trop compliquée, elle est évaluée comme moins drôle, pour être évaluée comme drôle l'histoire doit avoir un niveau moyen de difficulté de compréhension

Récemment, Derks, Staley & Haselton (1998) et Cunningham & Derks (2005) ont répliqué cette étude mais en contrôlant différemment le matériel humoristique et le niveau de connaissances des sujets et ont trouvé des corrélations tout à fait linéaires entre la difficulté de l'histoire drôle et son appréciation. Ce modèle est similaire à un modèle précédemment proposé par Suls ; le modèle de résolution de l'incongruité.

I.3.2.3. Le modèle de résolution de l'incongruité

Suls (1972), propose un modèle explicatif du mécanisme de l'humour nommé le modèle de résolution de l'incongruité.

L'idée sous-jacente est de dire que la chute de l'histoire drôle crée une incongruité en introduisant une information incompatible avec la compréhension de la mise en place de l'histoire. Il va donc falloir pour l'auditeur résoudre l'incongruité pour apprécier l'humour (l'ambiguïté peut être d'ordre sémantique, phonologique, lexicale, non linguistique...etc.).

Afin d'explicitier son modèle, Suls illustre le mécanisme sous-jacent à la compréhension de l'incongruité comme une résolution de problème.

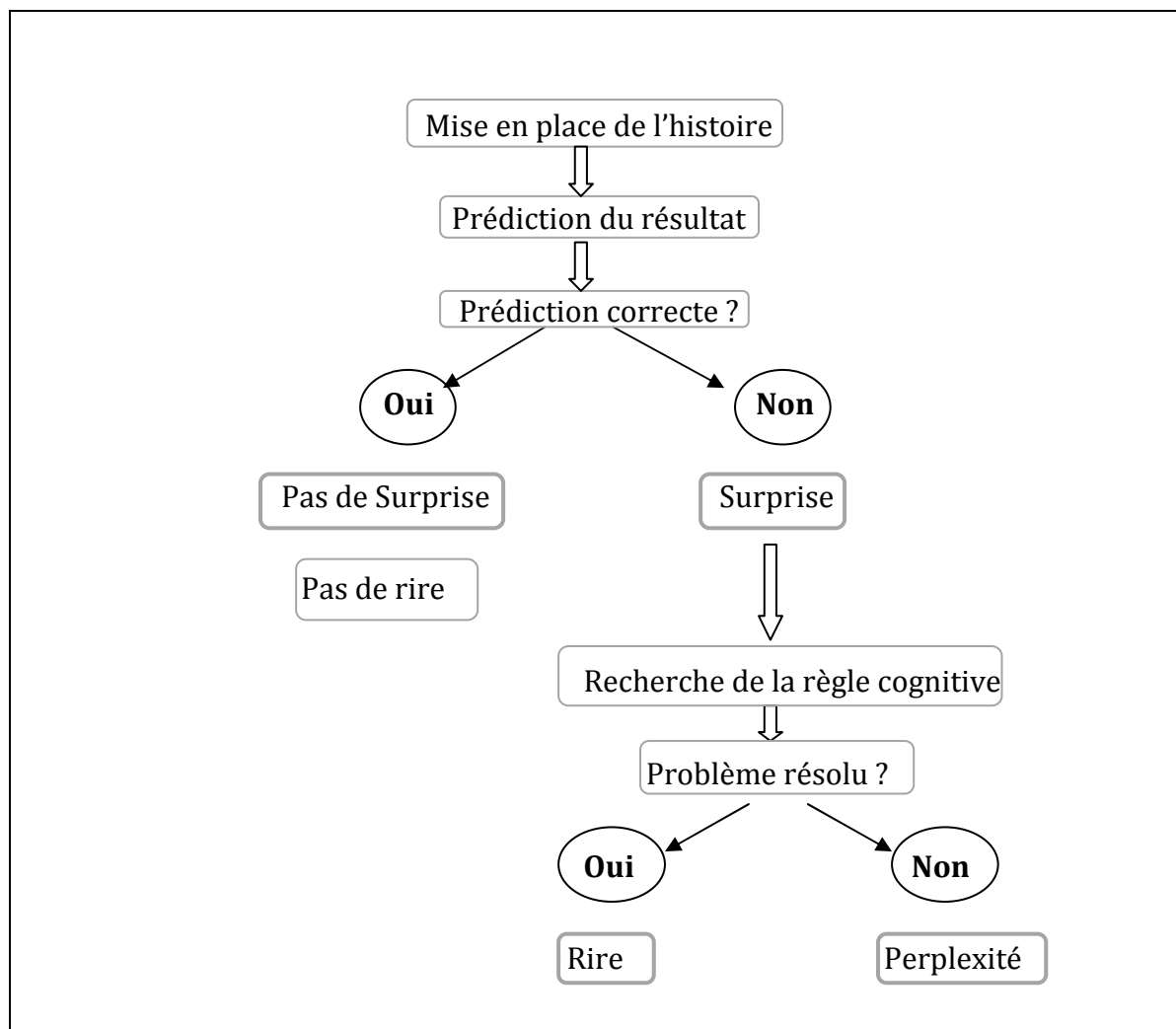


Figure 1- Illustration du modèle de résolution de l'incongruité

En figure 1 on trouve une représentation de ce modèle (adapté de Suls, 1972).

Voici un exemple de blague pour illustrer ce modèle :

Au bord du Nil, trois enfants s'amuse à jeter des cailloux sur un crocodile.

L'animal énervé sur de l'eau et fonce vers les 3 enfants prêt à les attaquer, deux des enfants courent se réfugier dans un arbre, le troisième reste immobile.

« Que fais-tu ? Viens te mettre à l'abri »

Et le garçon de leur répondre : « Mais je n'ai pas lancé des cailloux moi ! ».

En référence au modèle de Suls, une mise en place de l'histoire crée chez le lecteur des attentes quant à la suite de cette aventure.

Si ces attentes sont correctes, on s'attend à ce que le troisième enfant réagisse et vienne se percher dans l'arbre avec ses camarades. Dans le cas de cette histoire, nos attentes sont contredites, l'enfant ne réagit pas comme nous l'avions imaginé, son action est perçue comme incongrue. Pour comprendre l'histoire il faut résoudre le problème posé par l'incongruité. La solution de l'incongruité est que l'enfant attribue au crocodile des intentions de vengeance et ne se sent pas concerné par l'attaque car il ne lui a pas lancé des cailloux.

Selon Suls, la perception de l'incongruité et la résolution de celle-ci seraient à l'origine de la compréhension et de l'appréciation de l'humour.

Cependant, l'incongruité qui ne nécessite pas de résolution peut faire rire à elle seule, c'est le cas de l'humour « tarte à la crème » ou l'humour de type farce, bouffonnerie.

Dans une étude, Shultz (1972) pose l'hypothèse selon laquelle le jeune enfant n'a pas besoin de résoudre l'incongruité pour l'apprécier, cela deviendra important plus tard dans son développement vers 7 ans. Les résultats de son étude montrent que dès 7 ans les enfants apprécient davantage les incongruités lorsqu'ils peuvent leur trouver une explication.

Mais en 1976, Pien et Rothbart décident de mettre à l'épreuve l'hypothèse de Shultz. Ils demandent à des enfants de 4-5 ans de choisir dans une série de dessins humoristiques ceux qu'ils apprécient le plus. Là aussi le choix des enfants se pose majoritairement sur les incongruités contenant une explication. Ils semblent utiliser et apprécier la résolution. Quoi qu'il en soit, nous savons que l'humour « tarte à la crème » peut être encore apprécié à l'âge adulte même si un humour plus « cognitif » peut lui être préféré. Dans ce modèle, les émotions liées à l'expérience humoristique

ont pour rôle d'accélérer les deux phases du processus intellectuel à l'origine de l'appréciation de l'humour.

I.3.2.4. Théorie générale de l'humour

A côté de ces modèles purement cognitifs et qui demandent encore beaucoup de recherches pour être précisés, il existe des approches beaucoup plus linguistiques de l'humour. Attardo & Raskin (1991), Attardo (1997) et Attardo, Hempelmann & di Maio (2002) ont décrit une Théorie générale de l'humour verbal en ajoutant à l'ancien modèle d'activation de schémas, des facteurs pragmatiques et d'analyse du discours en plus de facteurs strictement sémantiques. Leur théorie est ce qu'ils appellent un modèle représentationnel des blagues qui postule six niveaux de connaissances (en anglais ; *knowledge resource*) qui sont impliquées dans la représentation cognitive de la blague.

De la plus abstraite à la plus concrète, ces six connaissances ressources sont les suivantes :

- L'opposition des scripts

La notion d'opposition des scripts est issue de la « Théorie de l'humour des scripts sémantiques » développée par Raskin (1985). Rappelons que dans l'approche linguistique de l'humour, on distingue dans une blague la mise en place des informations nécessaires (ou introduction) à la compréhension du sujet et la chute qui fait naître l'incongruité. Ainsi lorsqu'on raconte une blague, la situation explicitée dans l'introduction active un script mental dans l'esprit de l'interlocuteur.

Cependant, la chute de la blague introduit un ou des éléments qui sont incompatibles avec le script activé. Cela oblige l'individu à réinterpréter l'introduction par rapport à

cette chute non attendue et donc de réaliser qu'une interprétation différente était possible depuis le début. Un script alternatif peut se substituer au premier script activé, celui-ci doit être clairement opposé au script précédent pour que l'énoncé soit perçu comme humoristique. Pour illustrer ses propos Raskin utilise cette blague ;

Un homme sonne à la porte d'un médecin,

la femme du médecin ouvre et l'homme lui demande, la voix enrouée ;

« Est-ce que le docteur est là ? ».

La belle et jeune femme du docteur répond alors en chuchotant,

« Non, entrez vite ! »

L'introduction de cette blague active un script « *docteur* », dans lequel on s'imagine que l'homme est malade et veut voir le docteur afin qu'il le soigne. La chute, qui correspond à la demande de la femme, contredit le script initial et fait réévaluer l'introduction et active le script « *amants* » dans lequel on s'imagine les deux protagonistes comme étant un couple illégitime. Dans ce modèle, c'est la simultanéité de l'activation des deux scripts qui permet d'évaluer la situation comme humoristique. Selon Raskin, il y aurait 3 manières dont les scripts peuvent différer : actuel vs. non actuel, normal vs. anormal, possible vs. impossible.

- Les mécanismes logiques

Cette connaissance ressource fait référence aux « techniques humoristiques » utilisées pour activer le second script, le script alternatif. Nous pouvons citer, entre autres, l'analogie, la juxtaposition, le parallélisme et bien d'autres.

- Les situations

Cette connaissance ressource fait référence aux personnes, objets, événement, action et tout autre éléments impliqués dans la blague.

- Les cibles

Cette connaissance ressource fait référence aux cibles, aux personnes visées par les blagues. Notons qu'il n'y a pas systématiquement une cible dans une blague.

- Les formats de blagues

Les formats de blagues (ou stratégies narratives), font références aux forme que prennent les blagues. Par exemple, une devinette ou un texte déclaratif.

- La formulation de l'histoire

Cette connaissance ressource fait référence au langage, aux termes utilisés pour raconter la blague.

Forabosco (1994), se base sur ce modèle pour étudier l'effet de série sur l'appréciation des blagues. L'auteur postule que si l'on présente des histoires drôles les unes à la suite des autres, des blagues seraient évaluées comme moins drôles si elles sont similaires à des blagues vues précédemment. Pour ce faire, il manipule le degré de similarité entre les blagues en variant le nombre de connaissances ressources qu'elles partagent. Les résultats mettent en évidence que plus une blague partage des connaissances ressources avec une autre précédemment présentée, moins elle sera appréciée et évaluée comme drôle.

Attardo (1997), en référence au modèle en deux étapes de résolution de l'incongruité : « Perception de l'incongruité – Résolution », propose de rajouter une étape. Le modèle évoluerait en :

Introduction - Perception de l'incongruité - Résolution de l'incongruité

Ainsi, l'opposition de scripts correspondrait à la perception de l'incongruité, le mécanisme logique correspondrait à la résolution de l'incongruité et l'introduction ferait référence à la simultanéité des deux scripts. C'est par l'introduction que naît et

se résout l'incongruité. Dans la théorie générale de l'humour verbal, l'humour est le produit de l'activation parallèle de deux scripts incompatibles, ce qui diffère du modèle de la résolution de l'incongruité défendu par Shultz (1976) et Suls (1972) pour qui l'humour naît uniquement lorsque l'incongruité est résolue.

D'un point de vue théorique, il est aujourd'hui difficile de déterminer tout ce qui entre en compte dans la compréhension et l'appréciation de l'humour.

D'une part, nous pouvons dire que les capacités cognitives permettent de percevoir et comprendre l'incongruité dans sa structure et son sens, même si les auteurs ne sont pas tous précis sur le développement de ces capacités. Mais le fait de comprendre l'humour n'amène pas automatiquement à une réponse comportementale positive tel le sourire ou le rire.

D'autre part, la place des émotions et leur rôle dans l'expérience humoristique n'a pas encore fait l'objet d'une étude spécifique. Pourtant l'appréciation d'une situation est fonction de l'expérience de chacun et donc des émotions qui y sont rattachées. Nous allons décrire plusieurs expériences récentes sur le développement de la compréhension de l'humour afin de constater si celles-ci prennent en compte l'aspect cognitif et l'aspect émotionnel.

I.3.3 Aspects développementaux de la compréhension de l'humour

I.3.3.1. Le développement la compréhension de l'incongruité

Bariaud (1983) met en place une expérimentation afin d'étudier la compréhension de l'incongruité d'un point de vue cognitif mais aussi d'un point de vue affectif. Cette expérience vise à observer si la compréhension de l'incongruité est en lien avec la perception et l'appréciation du ressort humoristique. Les incongruités sont présentées sous forme de dessins humoristiques à des enfants âgés de 7 à 12 ans. L'appréciation des incongruités est évaluée ainsi : chaque enfant est invité à séparer les dessins en deux tas ; drôle / pas drôle, puis chaque tas en deux sous-tas ; un peu drôle / très drôle et pas très drôle / pas drôle du tout. Pour évaluer la compréhension du ressort humoristique, chaque enfant sera interrogé par un petit entretien clinique. Les résultats montrent que si seulement 40% des enfants de 7 ans comprennent tout ou en partie le ressort humoristique, ils sont 60% à 9ans et 80% à 12 ans. La compréhension de l'incongruité augmente donc significativement avec l'âge, à 7 ans l'attention des enfants se porte surtout sur les bizarreries, les anomalies de comportement et les mésaventures soit une partie seulement du dessin humoristique. Bariaud en vient donc à conclure que pour être compris et apprécié, le dessin doit être appréhendé globalement ce qui correspond à un effet de Gestalt, c'est-à-dire une organisation de la perception des choses dans leur globalité, leur forme complète. De plus, l'enfant doit posséder des représentations de son environnement et des conduites sociales en rapport avec le ressort humoristique de l'incongruité.

En 2005, Thommen et Rimbart (dans leur ouvrage *L'enfant et ses connaissances sur autrui*) poussent plus loin l'analyse des résultats obtenus par Bariaud en dégagant

trois étapes de compréhension. A 7 ans, l'enfant comprend les incongruités dont tous les éléments nécessaires à la compréhension se trouvent dans le dessin. A 9 ans, l'enfant comprend les incongruités qui demandent de faire référence à un comportement non représenté dans le dessin pour être comprises. A 12 ans, l'enfant est capable de comprendre des situations complexes qui peuvent être assimilées à de l'absurde : dans ces situations la capacité d'abstraction cognitive est nécessaire pour résoudre l'énigme incongrue. Il s'agit d'isoler un élément particulier de ce qui est perçu pour résoudre l'énigme. Il y aurait un décalage entre la maîtrise d'une notion et son usage dans la vie quotidienne. Cette explication est basée sur la compréhension tardive d'un dessin à caractère absurde dans lequel on voit quatre personnes porter ensemble une voiture de 500 kilos sur un pont limité à une charge de 500 kilos. En effet l'enfant acquiert la notion de conservation du poids vers 9-10 ans mais sera capable de comprendre une incongruité basée sur cette notion une à deux années plus tard (40/50% des enfants de 11 ans).

Thommen et Suchet (1999) mettent en place une expérimentation sur la compréhension d'incongruités de type inversion de rôle ou de propriétés spécifiques à l'homme et l'animal. La population est composée d'enfants de 5 à 12 ans, répartis par âge en quatre groupes et d'un groupe témoin d'adultes. Il sera fait usage des mêmes techniques que celles apparaissant dans l'étude de Bariaud (1983) pour évaluer l'appréciation de l'incongruité et la compréhension du ressort humoristique. Les résultats montrent qu'avant 7 ans, tous les dessins sont jugés drôles et les explications ne portent que sur les bizarreries du dessin et non sur le ressort humoristique.

A 7 ans, les enfants donnent une majorité d'explications adéquates concernant les incongruités d'inversion de rôle entre animal et humain. A 9 ans, les enfants sont capables de comprendre les incongruités portant sur les notions de perte/gain de propriétés spécifiques à l'homme ou à l'animal. Cela suppose une capacité de résolution « en pensée ». A 12 ans, les enfants comprennent tous les dessins et fournissent des explications adéquates. Ces résultats vont toujours dans le sens d'un développement de la compréhension de l'incongruité avec l'âge et du lien entre compréhension et appréciation.

I.3.3.2. Le développement de la compréhension de l'absurde

Afin d'apporter des éléments de réponse à la compréhension tardive de l'absurde, Thommen et Rimbert (2005) s'appuient sur les résultats d'une étude menée par Whitt et Prentice (1977). Dans cette étude, 33 garçons âgés de 7, 9 et 11 ans sont interrogés sur leur compréhension de devinettes humoristiques. Les chercheurs leur présentent trois types de devinettes : non drôle de type bizarrerie / incongru logique de type jeu de mots / incongru complexe de type absurde. Les résultats mettent en évidence la préférence pour les bizarreries et les incongruités logiques chez les enfants de 7 et 9 ans. A 11 ans les enfants semblent autant apprécier les incongruités logiques que celles plus complexes, cependant ils sont incapables d'expliquer pourquoi l'incongruité de type absurde est drôle.

A partir de cette étude trois éléments de réponse à la compréhension tardive de l'absurde sont avancés: les concepts, l'affectivité, le raisonnement opératoire. Pour comprendre le ressort humoristique d'une incongruité complexe de type absurde, il

est nécessaire que l'enfant ait assimilé les connaissances sur le monde qui l'entoure et les concepts qui ont lien avec la situation humoristique.

Par exemple, on ne peut pas rire d'une blague basée sur la conservation du poids si on ne maîtrise pas ce concept. Ce retard de compréhension pourrait être lié à un effort cognitif trop important qui gâcherait en quelque sorte le plaisir de la résolution. Un adulte cependant peut facilement comprendre une blague absurde et ne pas l'apprécier ; le lien entre l'appréciation et l'affect est donc d'un autre niveau. En effet on peut observer des préférences spécifiques en fonction de l'âge ; vers 4/5 ans pour les blagues scatologiques, vers 8/9 ans pour les blagues sur le langage. L'humour pourrait avoir une fonction régulatrice par rapport aux changements développementaux c'est à dire permettre de les mettre à distance pour mieux les maîtriser. Le type d'humour apprécié sera en lien avec l'étape développementale du moment, à 4/5 ans sur le corps et son contrôle, à 8 ans sur le langage et son fonctionnement, à 12 ans sur les relations logiques des événements et des propriétés. Enfin la compréhension tardive de l'absurde pourrait s'expliquer par le fait que vers 9/10 ans l'enfant n'a pas encore accédé aux opérations formelles qui lui permettent de dépasser ce qu'il voit et d'envisager d'autres possibilités. Pour que l'absurde soit drôle, il faut avoir imaginé toutes les solutions possibles sauf celle qui sera donnée.

I.3.3.3. Le développement de la compréhension de l'ironie et du sarcasme

Comme nous venons de le voir, la plupart des études sur la compréhension de l'humour s'appuie sur des supports tels que les blagues, les devinettes et les dessins humoristiques. Ces formes d'humour, bien que fort appréciées par les enfants, ne sont pas les formes d'humour que l'enfant rencontre le plus dans son quotidien.

En effet, certains auteurs se sont attachés à déterminer les types d'humour conversationnels spontanés qui apparaissent lors des interactions enfantines (Bergen 1998, Fabrizi et Pollio 1987, McGhee 1980). On trouve ainsi lors de ces interactions des jeux de mots, des jeux fantaisistes incongrus, des actions ou postures « imbéciles », des farces, des moqueries, des sarcasmes et de l'ironie.

De nombreuses études se sont intéressées à la compréhension de ces types d'humour pour le moins particulier que sont l'ironie et le sarcasme. Contrairement à tous les autres types d'humour, la compréhension de l'ironie et du sarcasme suppose une compréhension des états mentaux d'autrui. L'ironie et le sarcasme sont assez proches du mensonge dans les deux cas le locuteur dit quelque chose qu'il sait être faux. Mais dans le cas de l'ironie et du sarcasme le locuteur pense son interlocuteur connaît la fausseté de son discours. Dans le mensonge, le locuteur suppose qu'il l'ignore. Pour comprendre l'ironie ou le sarcasme, un individu doit effectuer de nombreuses inférences linguistiques et sociales pour reconnaître que le sens profond de l'énoncé n'est pas le même que le sens littéral et ensuite substituer le sens réel au sens littéral. Par exemple un individu dit, alors qu'il patiente à la caisse d'un supermarché depuis vingt minutes : « *J'adore faire les courses le samedi après midi !* » Le sens littéral est ici le fait d'apprécier de faire des achats un jour précis de la semaine, le sens réel doit être inféré par le fait que l'individu patiente déjà depuis longtemps à la caisse du supermarché et marque ainsi son énervement en soulignant que l'endroit est bondé ce jour précis. Il est en effet courant de rencontrer beaucoup de monde dans les magasins, quels qu'ils soient, le week-end.

Comprendre un énoncé ironique suppose de reconnaître ces fonctions sociales et communicatives, fonctions identifiées par Dews et ses collègues (1995).

- Fonction sociale : L'utilisation de l'ironie permet de nuancer les critiques mais aussi les louanges. Ainsi le sens réel de l'énoncé peut rendre une critique moins négative ou un compliment moins positif que le langage littéral ne le laisse entendre.

Par exemple lorsqu'un enfant renverse son verre et que son parent lui dit : « *Bravo, c'est très bien !* », le parent utilise l'ironie plutôt qu'une critique littérale qui serait beaucoup plus agressive. L'ironie peut ainsi être perçue comme un régulateur entre l'émotion ressentie et son expression langagière.

- Fonction communicative : L'utilisation de l'ironie permet également de produire de l'humour. En effet, la différence de signification entre le sens littéral et le sens réel de l'énoncé crée une incongruité qui amuse ou même fait rire. Si on reprend l'exemple du verre renversé, par son énoncé le parent désire informer son enfant de la bêtise commise mais également produire un énoncé amusant qui n'est peut être pas adressé à son enfant mais à une autre personne présente dans la pièce.

Ainsi, les habiletés nécessaires à la compréhension de l'ironie sont liées au développement de la théorie de l'esprit en ce sens qu'il faut inférer les croyances et les intentions de l'auteur de l'énoncé ironique. Dans une communication ironique, l'interlocuteur doit comprendre ce que l'auteur veut réellement dire mais aussi avoir conscience que l'auteur s'attend à ce que l'auditeur comprenne le message implicite. Dans l'exemple du verre renversé, l'enfant comprend que son parent est excédé par sa maladresse, mais doit aussi comprendre que son parent s'attend à ce qu'il comprenne le sens réel et non le sens littéral. S'il y a échec dans l'une de ces deux

inférences il y a une mauvaise interprétation de l'ironie qui induit une évaluation de l'énoncé comme une vérité ou comme un mensonge. Donc, si l'enfant ne comprend pas que son parent est énervé, il traite l'énoncé comme une vérité ; son parent le félicite réellement d'avoir renversé son verre. Si l'enfant ne comprend pas que son parent s'attend à ce qu'il comprenne le sens réel de l'énoncé, il traite l'énoncé comme un mensonge ; son parent lui ment lorsqu'il le félicite, il n'est pas vraiment content.

Pexman et Harris (2003) ont étudié le développement de la compréhension de l'ironie et plus particulièrement dans sa fonction sociale qu'est l'utilisation de compliments et critiques ironiques. Pour ce faire, ils ont présenté à des enfants âgés de 5 à 9 ans, un spectacle où des marionnettes s'échangent des critiques et des compliments littérales et ironiques. Les résultats montrent que les enfants comprennent la fonction d'atténuation des critiques ironiques dès qu'ils sont capables de comprendre qu'il y a un sous entendu. Cependant, même les enfants les plus âgés ne perçoivent pas le caractère humoristique des critiques ironiques. En revanche, seule une minorité d'enfants interprète correctement le sens réel des compliments ironiques et ce quel que soit l'âge des enfants. Le développement de la compréhension des compliments ironiques semble apparaître plus tard que la compréhension des critiques ironiques. Une des pistes d'explication des auteurs est que les enfants rencontrent davantage d'exemple de critiques ironiques que de compliments ironiques dans leurs interactions quotidiennes. Nous pouvons aussi ajouter que même perçu comme une production humoristique, l'ironie n'est pas unanimement appréciée à l'âge adulte.

Pour ce que nous en savons, l'enfant est capable dès son plus jeune âge de pratiquer le jeu de l'ironie : par exemple lorsqu'un petit enfant affirme que « L'eau *du bain* a un

très bon goût », il sait que ce n'est pas vrai et que son parent le sait aussi. Par contre l'attribution de ce type de jeu à autrui semble bien plus tardive.

Laval (2004) étudie la compréhension des demandes sarcastiques par les enfants et tente de déterminer l'importance de la prise en compte de l'intonation dans la compréhension des demandes sarcastiques. Pour ce faire, il est demandé à des enfants âgés de 3 à 7 ans de compléter des histoires dont le contexte et l'intonation varient, ils peuvent être soit neutres, soit sarcastiques. Il apparaît que l'intonation joue un rôle essentiel dans la compréhension de demandes sarcastiques. Les résultats montrent que les enfants de 3 à 5 ans se basent exclusivement sur l'intonation pour inférer une intention sarcastique au locuteur. Dès 7 ans, l'intonation est autant prise en compte que le contexte lors de ces inférences. Cette étude permet d'objectiver l'apparition de la compréhension de demandes sarcastiques à un âge très précoce et ce grâce à la prise en compte de l'intonation dans la compréhension des demandes sarcastiques.

En résumé le développement de la compréhension de l'incongruité, de l'absurde et de l'ironie est en lien avec le développement cognitif de l'enfant. La compréhension de l'humour, que ce soit son aspect développemental ou ses variations à l'âge adulte, a fait l'objet de plusieurs recherches qui ont permis de développer des modèles de compréhension de l'humour.

Ceci dit, il est à noter que la compréhension de l'incongruité, de l'absurde, de l'ironie ou du sarcasme n'induit pas systématiquement l'appréciation du caractère humoristique.

En effet, nous sommes capables à l'âge adulte de comprendre une majorité des communications à caractère humoristique mais cela n'induit pas systématiquement le même amusement chez tout le monde. Il est donc primordial de distinguer la compréhension de l'humour qui correspond au traitement nécessaire à la compréhension de l'acte humoristique (produit du désir et de l'intention du locuteur), de l'appréciation de l'humour qui correspond à l'émotion (ou *mirth*) que provoque l'acte humoristique.

La production d'humour, quant à elle, a fait l'objet de peu de recherches. Etat de fait facilement explicable par la difficulté d'étudier les productions humoristiques de manière expérimentale. Nous allons exposer maintenant les principaux modèles du développement de la production d'humour chez les enfants ainsi que quelques récentes études.

I.3.4. Aspects développementaux de la production d'humour

Les quelques études effectuées sur la production humoristiques se distingues essentiellement par la population étudiée. On trouve ainsi soit des études sur l'apparition précoce de productions humoristiques, soit des études sur les productions humoristiques sur les enfants en âge scolaire (à partir de 6 ans). Avant de présenter ces études nous allons revenir sur le développement des productions selon les modèles présentés par Freud et McGhee.

I.3.4.1. Les étapes de développement des productions humoristiques

Freud (1930), décrit trois stades du développement des productions humoristiques. Le premier, le stade « jeu », qui va de 2 à 3 ans est caractérisé par une utilisation inhabituelle des objets et la production répétée de sons. Le deuxième, le stade « plaisanteries », qui va de 4 à 6 ans est caractérisé par la création de comportements ou énoncés « non attendu » par autrui. A ce stade, la production humoristique est socialement orientée. Le troisième et dernier, le stade « blague », qui apparait vers 6-7 ans et se complexifie jusqu'à l'âge adulte, est caractérisé par des productions humoristiques où la notion de double-sens ou encore de sens caché est généralisé à pour objectif de déclencher le rire d'autrui. Pour Freud, l'humour est une sorte de mécanisme par lequel l'être humain se protège de sentiments, d'émotions qui lui sont désagréable.

McGhee, quant à lui, définit l'humour comme un phénomène essentiellement cognitif. Il ne porte pas attention au sens sous-jacent mais uniquement à l'expérience humoristique d'un point de vue développemental.

McGhee (1979) propose un modèle de développement de l'humour en s'inspirant du modèle piagétien du développement intellectuel. L'humour aurait un rapport direct avec les capacités cognitives assimilées durant l'enfance. Il décrit quatre stades de développement de l'humour en parallèle aux stades piagétiens.

1^{er} stade : vers 18 mois, l'enfant est capable de se représenter des objets grâce à des images internes. Sa première expérience d'humour se fait dans un contexte de jeu avec les objets. Il transpose sur un type d'objet le comportement approprié à un autre, cela l'amuse. Il est nécessaire pour cela que l'enfant ait en tête le comportement approprié mais aussi qu'il ait conscience de l'erreur commise, sinon son erreur ne provoquerait que l'amusement des observateurs et non le sien. Par exemple, un enfant utilise une petite casserole comme un chapeau ou utilise un mouchoir comme couverture pour sa poupée. Lorsque l'enfant comprend que ce type d'action provoque le rire d'autrui il va intentionnellement les réitérer afin de provoquer l'amusement de son public.

2^{ème} stade : vers 2-3 ans, l'enfant utilise le langage pour créer des étiquetages incongrus. Il prend plaisir à se tromper de nom lorsqu'il désigne un objet. Il assimile la notion de fantaisie. Par exemple, un enfant dit manger des croquettes alors qu'il mange des petits pois. L'enfant doit impérativement connaître le sens d'un mot (par exemple croquette) et savoir lorsqu'il l'utilise de manière inappropriée (ce ne sont pas des croquettes qu'il mange) pour que cela soit perçu comme de l'humour.

3^{ème} stade : vers 3-4 ans, l'enfant crée des incongruités en rapport aux classes de référents. Il s'amuse de la déformation et de l'exagération de l'apparence des objets, de la prononciation d'un mot familier. Par exemple, un enfant va s'amuser de voir

une illustration où un chien a cinq pattes et miaule. Il sait qu'un chien aboie et a 4 pattes, il s'amuse donc de l'écart entre son savoir et ce qu'il perçoit.

4^{ème} stade : l'âge de 6 ans, correspond au stade de la pensée opératoire concrète décrit par Piaget. La capacité de décentration de l'enfant lui permet d'accéder aux incongruités de type double sens d'un mot. Par exemple : « *Quel est le comble pour un électricien ? Ne pas être au courant !* »

Pour McGhee, ce stade est le dernier dans le développement de l'humour étant donné que ce type d'humour continue à être apprécié à l'adolescence et à l'âge adulte.

Nous allons à présent exposer quelques études qui ont pour objet la production d'humour chez les enfants.

I.3.4.2. Productions humoristiques de jeunes enfants en âge pré scolaire

La plupart des travaux menés sur l'apparition de productions humoristiques chez les très jeunes enfants se base sur des recueils de données effectués par interview ou tenue de journal des parents des dits enfants, et/ou par l'enregistrement vidéo de séquences de vie des enfants, souvent à leur lieu de garde ou à leur maison. Nous allons présenter quelques travaux menés sur les formes précoces de productions humoristiques.

Loizou (2005) observe par le biais d'une étude longitudinale menée pendant plusieurs semaines, les productions humoristiques de jeunes enfants de 15 à 22 mois. Les enfants sont filmés en situation naturelle, c'est-à-dire dans les différentes salles de leur crèche. Cette étude permet de mettre en évidence la création d'actes humoristiques dès le plus jeune âge. En effet, les enfants produisent des actes humoristiques spontanés et socialement orientés dès 15 mois.

En 2007, Loizou effectue une nouvelle étude longitudinale dans laquelle elle observe les activités humoristiques de deux enfants de 18 et 21 mois. Ces activités humoristiques sont relevées par le biais de vidéos (à la crèche), d'interviews de leurs puéricultrices et d'un journal d'événements rédigées par celles-ci.

L'interprétation des données permet d'observer que ces jeunes enfants produisent des activités humoristiques de deux types. Premièrement ils s'amuse d'activités fantaisistes telles que l'utilisation incongrues d'objets familiers ou la répétition de sons ou de mots qui les amusent. Ensuite, les deux enfants développent des productions humoristiques basées sur la violation des attentes de leurs puéricultrices. Par exemple une puéricultrice tend une éponge à un des enfants pour qu'il essuie la table, celui-ci met l'éponge sur sa tête et regarde sa puéricultrice, elle lui dit : « Non », il met alors l'éponge dans sa bouche en rigolant. Ces résultats mettent en évidence que dès le plus jeune âge, les enfants s'amuse du détournement de ce qu'ils connaissent, comme la fonction des objets ou les attentes sociales qui ont un lien avec leurs expériences personnelles. Loizou, observe également que l'enfant qui fait partie d'une fratrie produit une plus grande variété d'activités humoristiques que l'enfant qui n'a pas de fratrie.

Ces résultats peuvent être mis en parallèle à ceux de l'étude menée par Hoicka et ses collègues (2008) dans laquelle une analyse de corpus de livres pour enfants a démontré que la plupart des formes d'humour proposées dans les livres pour très jeunes enfants (1 à 2 ans) concerne le fait de « faire une mauvaise chose » ce qui inclus les bêtises, les mensonges, les fausses croyances, le faire-semblant. L'idée de détournement de la norme, des règles, des usages est donc également présente dans les supports culturels proposés aux enfants comme le livre.

Reddy (2001), décrit les premières formes d'humour sous l'expression « clowneries » (ou *clowning*). L'apparition des clowneries se situerait dans la deuxième moitié de la première année de vie des enfants et consisterait en un jeu avec les réactions d'autrui. En percevant les normes, les règles et les limites d'autrui, l'enfant apprend à se jouer de ces facteurs et ainsi à faire réagir autrui selon son bon plaisir. Reddy appelle cela le « pouvoir du clown », c'est cette capacité qui se développera tout au long de l'enfance jusqu'à des formes complexes telles que la production d'ironie ou le sarcasme.

I.3.4.3. Productions humoristiques d'enfants en âge scolaire

Il existe peu d'études sur les productions humoristiques d'enfants en âge scolaire. Cela peut s'expliquer par la difficulté de mise en œuvre d'un protocole expérimental permettant de recueillir les productions humoristiques des enfants autre que l'interview des parents ou l'enregistrement vidéo permettant la capture de productions humoristiques spontanés. En effet, dès leur entrée à l'école (environ 3ans) les enfants sont beaucoup plus mobiles ce qui limite l'utilisation de l'enregistrement vidéo car un plan fixe ne suffirait plus, les enfants vivent également beaucoup plus d'interactions avec leurs pairs qu'auparavant, les adultes ne sont donc plus les témoins privilégiés de leurs actes humoristiques.

Nous pouvons cependant citer l'étude effectuée en 1930 par Herzfeld et Prager. Cette étude menée auprès d'enfants de 5 à 8 ans est composée de deux parties : dans un premier temps ils sont interrogés sur leur compréhension de dessins humoristiques, ils sont ensuite invités à créer eux-mêmes un dessin humoristique. Les résultats de créations humoristiques montrent qu'entre 5 et 6 ans, les enfants représentent des

objets dans lesquels on observe des distorsions de dimension ou encore des déplacements de caractéristiques. Entre 7 et 8 ans, les enfants représentent des situations inadéquates ou encore des comportements inadaptés. Dans les deux cas, les auteurs caractérisent les productions humoristiques en termes d'impossibilités : les enfants s'amuse de ce qui paraît improbable dans la réalité.

Bowes (1981), effectue une étude sur les blagues et les devinettes que se racontent les enfants entre eux. Les résultats montrent que les enfants de 6-7 ans posent des devinettes simples basées sur des ambiguïtés lexicales. Par exemple : « *Quel est le comble pour un jardiner ? C'est de raconter des salades !* » Plus tard vers 11-12 ans, la blague est le type d'humour le plus répandu, elle est souvent basée sur une incongruité complexe ou un jeu de mots. Par exemple : Des explorateurs échouent sur une île tropicale et y croisent un homme. Ils lui demandent : « *Y a-t-il beaucoup de cannibales sur cette île ?* » Celui-ci leur répond : « *Oh non, il n'y en a plus !* » « *Et comment en êtes vous si sur ?* » lui demandent ils. Et l'homme de leur répondre : « *Parce que je les ai tous mangés !* »

Bergen (1998) identifie les formes d'humour qui apparaissent entre le plus jeune âge et environ 5-6 ans. Les principaux types d'humour précoces seraient la bouffonnerie, la taquinerie, la production d'actions absurdes, la description d'événements impossibles, les absurdités verbales et les jeux sonores. Ainsi les enfants s'amuseraient d'abord d'actions absurdes et d'absurdités verbales, puis d'absurdités conceptuelles, puis d'ambiguïtés lexicales, et enfin de jeux de mots. Cette évolution est proche de celle exposée par McGhee (1979) dans son modèle du développement de l'humour. Dans une étude plus récente, Bergen (2004) pose l'hypothèse d'un lien entre précocité intellectuelle et précocité dans le développement des habiletés

humoristiques sur la base de données recueillies de manière longitudinale auprès de plusieurs enfants surdoués. Ainsi, les enfants présentant une précocité intellectuelle, auraient un développement de l'humour plus précoce que leurs pairs typiques. Dans ses différentes études menées sur la production de l'humour, Bergen souligne l'importance du rôle joué par les adultes dans le développement de l'humour chez les enfants. C'est en encourageant ceux-ci et en leur faisant découvrir différentes formes d'humour que les adultes peuvent favoriser le développement de l'humour.

Actuellement, on compte peu d'études sur la production humoristique des enfants, cette question sera donc l'objet central de cette recherche.

Avant de développer ce propos, nous allons présenter l'étude qui a été effectuée en parallèle du travail de thèse ; L'humour dans la presse jeunesse ; comment produire de l'humour pour les enfants ?

I.4. Produire de l'humour pour les enfants :

Le cas de la presse jeunesse

La recherche présentée dans la deuxième partie de ce document a été effectuée dans le cadre d'une convention Cifre. La Cifre est une Convention Industrielle de Formation par la Recherche qui permet à un doctorant d'effectuer son travail de thèse en lien avec un travail de recherche effectué dans une entreprise, ici l'entreprise Milan Presse située à Toulouse. Le temps du doctorant est donc dédié à son travail de thèse mais aussi à son travail en entreprise.

L'humour et ses caractéristiques en fonction de l'âge des enfants, sont les sujets de questionnement communs au travail de thèse et à la mission effectuée au sein de l'entreprise Milan Presse. Cette mission, qui a été effectuée pendant trois années à raison de trois jours par semaine comprenait plusieurs points :

- **Analyse** du type d'humour des magazines Milan
- **Restitution** et la **discussion** des résultats de cette analyse
- **Création** et la **participation** à des enquêtes de terrain.

Ces différents aspects forment un outil d'analyse objectif des titres, à l'usage des rédacteurs en chefs et de leurs équipes.

Nous allons ici résumer le travail de recherche sur la typologie humoristique des magazines Milan. Car l'humour, il faut le savoir, c'est bien plus compliqué qu'une simple blague.

Pour typer l'humour présent dans les magazines Milan et savoir si celui-ci est adapté aux lectorats de chaque titre, une méthodologie de recherche permettant de synthétiser les différents types d'humour présents dans chaque magazine a été créée:

- **Relever** les formes d'humours présentes dans l'ensemble des magazines de Milan Presse
- **Catégoriser** les formes d'humour relevées.
- **Faire un parallèle** avec l'humour trouvé chez le concurrent direct de chaque magazine.

L'étude de chaque magazine se base sur l'analyse des cinq numéros les plus récents, ainsi que de deux hors série (Exemple d'une étude complète en Annexe I, p.186). Faire le parallèle avec le concurrent direct de chaque magazine a permis de déterminer en quoi ceux-ci se détachent de leurs concurrents, la différence du ton employé, ce qui fait l'identité de Milan Presse. Dans un souci de discrétion les données concernant les groupes de presse concurrents ne seront pas retranscrites ici.

Avant de présenter certains résultats de cette étude, vont être décrits les spécificités de l'humour dans la presse jeunesse. En effet, en fonction de l'âge des enfants et de leur niveau de lecture, il faut adapter le discours et les illustrations que l'on va présenter leur présenter.

- Humour et niveau de lecture

Les non-lecteurs : Tant que l'enfant ne sait pas lire, les histoires sont racontées (la plupart du temps) par un adulte lecteur. Ce qui amuse les enfants c'est les jeux sur les sonorités, les rimes ou les répétitions de sons.

Ils découvrent encore le langage et s'amuse de toutes les possibilités que celui-ci offre.

Les apprentis lecteurs : Lorsque l'enfant est en période d'acquisition de la lecture, les histoires sont lues par l'enfant seul ou accompagné d'un adulte lecteur. Ce qui amuse l'enfant de cet âge ce sont les jeux de mots de type calembours ou encore les onomatopées. La difficulté est de ne pas présenter un type d'humour trop complexe, la lecture étant déjà en elle-même coûteuse au niveau de l'attention et de l'effort de déchiffrage. Si l'enfant passe trop de temps à lire et comprendre l'énoncé humoristique, celui-ci pourrait être perçu comme moins drôle.

Les lecteurs : Les enfants lecteurs peuvent lire seuls les histoires, articles ou autre. Ils sont sensibles aux jeux de mots, non-sens ou incongruités. Ces différents types d'humour peuvent être plus complexes car l'enfant lit avec aisance et passe moins de temps à déchiffrer.

- Humour et illustrations :

Pour les enfants de moins de 5 ans, il n'y a pas d'études poussées qui permettent de définir ce qui fonctionne comme humour visuel. On peut cependant observer que ceux-ci peuvent être sensibles aux chutes, blagues et autres farces mais également à un tout petit détail de l'illustration qui ne nous semble pas particulièrement drôle.

Vers 6-7 ans, l'enfant comprend les incongruités dont tous les éléments nécessaires à la compréhension se trouvent dans le dessin. Il est sensible aux illustrations humoristiques qui ne nécessitent pas d'inférences, c'est-à-dire des illustrations où les détails permettant une compréhension globale du ressort humoristique sont présents.

Vers 9 ans, l'enfant comprend les incongruités qui demandent de faire référence à un comportement non représenté dans le dessin pour être comprises.

Vers 12 ans, l'enfant est capable de comprendre des situations complexes qui peuvent être assimilés à de l'absurde : dans ces situations, la capacité d'abstraction cognitive est nécessaire pour résoudre l'énigme incongrue. Il s'agit d'isoler un élément particulier de ce qui est perçu pour résoudre l'énigme.

Afin de décrire la typologie humoristique des magazines pour enfants nous allons regrouper ceux-ci par tranches d'âges visées. En effet, chaque magazine s'adresse à des enfants dont la tranche d'âge est indiquée sur la couverture.

- Les magazines pour les tout-petits : Magazines qui ciblent les enfants âgés d'environ 9 mois à 3 ans. Enfants en âge préscolaire et non-lecteurs.
- Les magazines pour les jeunes enfants : Magazines qui ciblent les enfants âgés de 3 ans à 6-7 ans.
- Les magazines pour les enfants de cycle 2 : Magazines qui ciblent les enfants en âge d'être scolarisé en grande section maternelle, CP et CE1.
- Les magazines pour les grands enfants : Magazines qui ciblent une large tranche d'âge qui va de 7 ans à 12 ans.

L'ensemble de ces magazines répond également à un classement par thème, on trouve ainsi des magazines « éveil », des magazines « passions » et des magazines « apprentissage ». Pour l'étude de l'humour présent dans les magazines, il a été décidé de se centrer sur la variable cible d'âge des magazines et non sur la variable thématique, encore abstraite lors de l'étude.

Pour chaque tranche d'âge seront présentés les résultats du magazine (non cité) le plus représentatif de l'humour proposé. En effet, s'ils sont peu nombreux pour les jeunes enfants, on trouve jusqu'à quatre magazines différents pour une même tranche d'âge.

- Humour pour les tout-petits (9 mois-3 ans)

Magazine 1 ; Age cible 9 mois à 3 ans

Ce magazine est composé de petites histoires avec des personnages récurrents, des illustrations accompagnées de comptines, des activités sous formes d'exploration d'illustrations ou de manipulation d'éléments en papier détachables. Le ton employé dans ce magazine est tendre et amical. Les récits sont conçus pour être lus par un adulte qui fera participer l'enfant non-lecteur qui l'accompagne.

Dans les récits, on trouve surtout des jeux de mots de type rimes, nous savons que les très jeunes enfants apprécient les variations de la prosodie (accentuation et intonation) de leur langue maternelle.

Dans les illustrations, on trouve des bizarreries, des incongruités et des gags. Les très jeunes enfants s'amuse de bizarreries dans les dessins, ces éléments peuvent paraître banaux pour les adultes, mais les enfants peuvent s'amuser de voir deux girafes qui croisent leurs cous ou encore de voir un lapin qui se balance la tête en bas.

On trouve trois rubriques favorisent la création de gags par l'enfant. Dans la première, l'enfant est invité à mimer les paroles de la comptine avec l'adulte lecteur ce qui favorise l'apparition de comportements humoristiques. En effet, les jeux de mains sont fréquemment utilisés chez les très jeunes enfants. Dans

les deux autres rubriques, l'enfant est invité à jouer avec des images et des formes, il découvre ainsi les incongruités, ce qui est attendu est ce qui est inattendu. Plus qu'un support de lecture, le magazine propose des activités qui favorisent les échanges entre l'enfant et l'adulte lecteur.

En résumé, un magazine pour les tout-petits s'attache à proposer des éléments humoristiques basés sur les sonorités des mots et sur les illustrations amusantes en y intégrant des bizarreries, des chutes ou des maladresses. On observe également que ce magazine propose des activités qui favorisent les interactions entre l'enfant et l'adulte lecteur qui peuvent faire émerger de l'humour.

- Humour pour les jeunes enfants (3 ans – 6/7ans)

Magazine 2 ; Age cible 2 ans à 6 ans.

Ce magazine est composé de trois grands récits illustrés, une activité de mime (Si j'étais) et une autre d'exploration d'image, une petite histoire en format BD d'un personnage récurrent. Le ton général véhiculé dans ce magazine est amusant, ludique et tendre. Les récits sont conçus pour être lus par un lecteur qui accompagne l'enfant.

Dans les récits, on trouve beaucoup de jeux de mots de type rimes ou onomatopées mais également des incongruités.

Dans les illustrations, on observe des chutes ou mésaventures et des incongruités. Le petit plus de ce magazine est une rubrique qui permet aux enfants d'être actifs face au magazine et de mettre en place un jeu avec l'adulte lecteur, ce qui peut amener l'enfant à créer des situations humoristiques.

Ce qui distingue l'humour utilisé dans ce magazine du magazine précédent est l'introduction d'incongruités dans les récits et les illustrations. Cela suppose que l'enfant a des connaissances suffisantes importantes pour lui permettre de s'amuser d'une situation qu'il interprétera comme anormale mais rigolote, une situation incongrue.

- Humour pour les enfants de cycle 2 (5 ans - 7/8 ans)

Magazine 3 : Age cible 5-8 ans

Ce magazine comporte des récits, des jeux (notamment avec des autocollants), des histoires format BD.

Dans les récits et/ou les textes, on observe majoritairement des jeux sur les sonorités, des jeux de mots ou encore des calembours. Les enfants sont également sensibilisés à la dérision, en effet de nombreux personnages apprennent à rire d'eux-mêmes et non des autres. Les phrases des récits et des textes sont simplifiées afin de convenir aux jeunes lecteurs.

Dans les illustrations, on trouve la majorité des éléments humoristiques de type gag, incongruité ou mimiques amusantes. Ces types d'humour semblent correspondre à l'âge des enfants ciblés par le magazine. En effet, les enfants non-lecteurs ou apprentis lecteurs ont davantage de facilité à décrypter les images que les mots et seront donc plus sensibles à un humour visuel.

- Humour pour les grands enfants (7 ans – 12 ans)

Magazine 4 ; Age cible 8-12 ans

Ce magazine comporte, une rubrique culturelle, un long récit, une grande BD et quelques pages de jeu.

Dans les textes, on trouve des jeux de mots de type calembours, des incongruités, de la dérision.

Dans les illustrations, on trouve davantage d'incongruités de gags et de mimiques amusantes. En effet, la plupart des personnages présents dans ce magazine sont très expressifs et ont de nombreuses mimiques amusantes.

Ce qui distingue l'humour d'un magazine pour les grands enfants, par rapport à ceux précédemment décrits c'est que la forme humoristique qu'elle soit verbale ou illustrée est directement adressée à l'enfant. En effet, le lectorat de ce magazine maîtrise la lecture et n'a donc plus besoin d'un adulte lecteur pour l'accompagner.

Les éléments humoristiques présents dans les textes s'associent aux illustrations et inversement. Les lecteurs, dès 8 ans, semblent capables d'appréhender un récit et son illustration globalement et de s'amuser du traitement imagé d'une action ou d'une situation qu'ils viennent de lire.

En résumé, mis à part quelques exceptions, les équipes de chaque rédaction utilisent de manière instinctive, c'est-à-dire sans avoir connaissance de données théoriques sur le sujet, des types d'humour tout à fait appropriés aux âges des lecteurs. Ce qui fait la caractéristique de l'humour dans les magazines pour enfant, ce ne sont pas les types d'humour car ils sont similaires à ceux retrouvés lors d'interactions enfantines ou dans des études sur la compréhension de l'humour.

Ce qui caractérise l'humour dans la presse jeunesse, c'est la nécessité de porter attention au niveau de compréhension global de l'enfant afin que celui-ci ait les plus grandes chances de comprendre et d'apprécier l'humour qui lui est présenté.

A chaque tranche d'âge correspond un format, un traitement particulier des récits et des illustrations. Ainsi pour les non-lecteurs, les illustrations humoristiques sont mises en avant car elles sont directement perceptibles et appréciées par ces jeunes enfants.

Pour les jeunes lecteurs, les éléments humoristiques présents dans les textes sont saillants afin d'être rapidement interprétés par les enfants. Les illustrations gardent toute leur importance et comportent des types d'humour plus complexes car les enfants en ont déjà une expérience. Pour les grands enfants, on trouve une complexification des éléments humoristiques, les types d'humour relevés sont plus nombreux et leurs formes sont plus variées. De nombreux éléments humoristiques sont traités quasiment simultanément par un texte et une illustration. Ils sont moins saillants dans les récits car le niveau de lecture du lecteur est meilleur, celui-ci perd peu de temps à déchiffrer. Dans la presse pour enfant, il est donc primordial de proposer de l'humour adapté tant dans la forme que dans les types d'humour utilisés à l'âge du lectorat.

Ces résultats ont été restitués lors de réunions avec les équipes de rédaction, auxquelles ont également été présentées les analyses des typologies humoristiques des titres concurrents, qui ne seront pas exposées ici. Cela permet aux équipes de rédaction d'utiliser, en connaissance de cause, les formes d'humour les plus pertinentes pour leurs lecteurs.

La dernière partie de la mission, consista à prendre en compte les questionnements de certaines rédactions, et à mettre en œuvre des études de terrain pour répondre à leurs attentes. Suites à ces demandes, des études ciblées pour chaque titre ont été effectuées.

L'humour est donc un objet de recherche dont l'étude peut s'avérer pertinente dans de nombreux domaines, la presse jeunesse n'en est qu'un exemple parmi tant d'autres. Cependant, cette étude effectuée en entreprise, se positionne comme tant d'autres sur le versant compréhension/appréciation de l'humour.

Mais qu'en est-il de la production humoristique des enfants, produisent-ils des types d'humour spécifiques à leur âge ? Ce questionnement central est l'objet de la recherche dont la problématique va être définie ci-dessous.

Problématique

Etant donné la rareté des résultats d'études concernant la production d'humour chez les enfants, il semble pertinent de développer une hypothèse qui permettra une recherche des capacités de production humoristique des enfants.

Nous pouvons caractériser l'humour comme une cognition sociale. L'humour en tant que cognition est liée au concept « d'outils psychologiques » développé par Vygotsky (1984) : l'enfant apprend à se servir de cet outil dans des situations d'interaction. Lors de ces situations d'interaction intervient la relation de tutelle développée par Bruner (1983) : l'enfant apprend ce qu'est l'humour et comment s'en servir par un processus d'étayage qui lui permet de faire évoluer sa « structure cognitive humoristique ». Le jeu humoristique correspond à la notion de format d'interaction.

Si on se réfère à la définition de la cognition sociale dans la théorie de l'esprit développée par Flavell et Miller (1998), l'humour concerne effectivement la pensée humaine et les connaissances qui s'y rattachent. Pour comprendre qu'il se trouve en présence d'une situation humoristique, l'enfant doit être capable de caractériser les comportements ou attitudes d'autrui comme intentionnels, c'est à dire des comportements ou attitudes créés par autrui dans l'optique de le faire rire.

Dans l'ensemble des modèles du développement cognitif, à chaque stade, étape, période de son développement, l'enfant acquiert de nouvelles capacités cognitives, de nouveaux modes de pensée.

De nombreux chercheurs ciblent la tranche d'âge de 4-5ans comme une période où apparaissent les habiletés cognitives en lien avec la théorie de l'esprit comme la distinction entre l'apparence et la réalité (Flavell et al. 1995) ou encore l'attribution de fausses croyances (Wimmer et Perner, 1983).

Que ce soit dans la théorie de Piaget, Wallon, ou encore dans le champ de recherche de la théorie de l'esprit, les cognitions de l'enfant se précisent, s'affinent aux alentours de l'âge de 7 ans. Pour Piaget il s'agit de décentration cognitive qui permet l'accession à une pensée opératoire concrète, pour Wallon de construction d'une pensée catégorielle, et l'on parle d'une capacité d'attribution sociale pour le champ de la théorie de l'esprit.

Les résultats de l'étude de Thommen et Suchet (1999) dont l'objet est la compréhension de l'incongruité mettent en évidence que dès l'âge de 7 ans, l'enfant acquiert une compréhension plus fine des situations humoristiques. De plus, Thommen et Rimbert (2005) décrivent le développement de l'humour comme ayant un lien direct avec les étapes du développement. L'humour a une fonction de régulation des émotions qui découlent des changements développementaux.

Le but de ce travail sera donc de déterminer si la production d'humour est en lien avec le développement cognitif, au même titre que la compréhension.

Ainsi, si nous partons du principe que le jeu est une activité naturelle pour l'enfant et occupe une majorité de son temps libre, nous pouvons nous attendre à ce qu'un enfant soit aisément capable de créer, de mettre en scène une histoire drôle à l'aide de jouets.

En effet, dans une étude Bergen (1998) demande à des parents de rapporter des événements que leurs enfants (âgés de 1 an à 7 ans) perçoivent comme drôle. Il apparaît que la plupart des exemples rapportés sont observés dans un contexte de jeu et impliquent une manipulation amusante du langage ou d'actions.

En gardant l'idée que le développement cognitif de l'enfant est caractérisé par une apparition d'habiletés cognitives socialement orientées vers 4-5 ans, par un tournant qualitatif vers 7 ans et que l'humour est défini comme une cognition sociale, nous posons l'hypothèse suivante : même si ils utilisent un matériel expérimental similaire, des enfants de 4 ans, 6 ans et 8 ans ne produiront pas le même type d'humour. Nous postulons que les productions humoristiques se complexifient avec l'âge.

Cette étude comporte trois objectifs précis :

- Observer si l'âge des enfants a un impact sur leur production d'histoires drôles, par la mise en œuvre d'un protocole permettant la création de productions humoristiques en situation non-naturelle.
- Tenter de déterminer ce qui distingue une « histoire drôle », d'une « histoire neutre », en faisant raconter deux types d'histoire à chaque enfant.
- Observer l'appréciation du caractère humoristique des histoires par des enfants chargés de juger les productions camarades du même âge.

Partie empirique

II. Etude de la production et de l'appréciation de l'humour chez les enfants de 4 ans, 6 ans et 8 ans.

Dans cette partie, nous allons tout d'abord présenter la méthodologie utilisée afin de mener notre recherche exploratoire sur la production d'humour des enfants de 4, 6 et 8 ans et sur l'appréciation de celle-ci par des enfants du même âge. Par la suite, sera développée l'opérationnalisation des variables qui permettra l'analyse les données obtenues. Suivront les résultats issus des données des histoires neutres et humoristiques, des éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs et des appréciations des groupes juges. Enfin les résultats seront discutés et mis en parallèle avec certaines recherches précédemment exposées dans la partie théorique. Une conclusion générale viendra ensuite clore ce travail.

II.1 Méthodologie

II.1.1. Participants

Les enfants participant à l'expérience sont âgés de 4, 6 et 8 ans, ils sont élèves de moyenne section maternelle, CP et CE2 dans des écoles publiques situées en Tarn et Garonne (82). L'expérimentation s'est tenue avec l'accord des directeurs d'établissements ainsi que de l'inspecteur de l'éducation nationale concerné. Des demandes d'autorisation parentale ont été fournies deux semaines avant le premier jour de l'expérimentation. Les enfants ont été sélectionnés parmi ceux ayant eu une autorisation favorable de la part de leur parent ou tuteur légal. Les enfants ayant participé ont tous le français comme langue maternelle et sont dans la classe correspondant à leur âge. La population est composée de 69 enfants (N=69), 23 enfants de moyenne section âgés de 4 ans, 23 enfants de CP âgés de 6 ans et 23 enfants de CE2 âgés de 8 ans.

Tableau 1- Niveau scolaire, âge moyen et genre de la population

	Niveau scolaire	Âge moyen	Ecart-type	Nombre de filles	Nombre de garçons	Effectif total
Groupe 1	Moyenne section	4 ; 6*	3,5 mois	12	11	23
Groupe 2	CP	6 ; 4*	3 mois	12	11	23
Groupe 3	CE2	8 ; 5*	5 mois	12	11	23

*L'âge moyen est indiqué en *Années ; Mois*

Il a été demandé aux enfants sélectionnés, lors de la première rencontre dans la salle de classe, s'ils voulaient participer à cette recherche. Si ceux-ci ne désiraient pas participer, ils étaient libres de refuser. Ce fut le cas pour trois enfants de moyenne section maternelle.

II.1.2. Procédure expérimentale

II.1.2.1 Historique de l'étude

La présente étude s'inscrit dans la continuité des études effectuées en Master 1 et Master 2 recherche. La première étude (Master 1), qui a pour titre « *Les enfants et l'humour : la création d'histoire drôle* » avait pour objectif premier de créer une méthodologie permettant à des enfants de produire de l'humour en situation non-naturelle et sur demande de l'expérimentatrice. Par ailleurs, nous inspirant des résultats obtenus dans les études sur la compréhension de l'humour, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle : même s'ils utilisent un matériel expérimental similaire, un enfant de 6 ans ne produit pas le même type d'humour qu'un enfant de 8,5 ans. Il a été demandé à 10 enfants (5 de 6 ans et 5 de 8.5 ans) d'inventer une histoire « rigolote » à l'aide de jouets sélectionnés au préalable. Les histoires ont été filmées et ensuite analysées. L'analyse des résultats nous a permis de valider partiellement l'hypothèse de départ. Les productions humoristiques des enfants de 8,5 ans sont plus complexes que celles de leurs homologues plus jeunes. Cette première étude nous a permis de valider l'utilisation de cette méthodologie pour faire produire de l'humour aux enfants mais également d'observer une évolution des capacités humoristiques avec l'âge.

Dans la seconde étude (Master 2 recherche), qui a pour titre « *Faire produire de l'humour aux enfants : perspectives développementales* », nous utilisons la même méthodologie mais cette fois appliquée à un plus large échantillon de participants. Les résultats portent sur l'analyse des créations humoristiques de 24 enfants âgés de 6, 7, 8 et 9 ans séparés en deux groupes d'âges. Ceux-ci montrent que, d'une part le protocole expérimental utilisé permet aux enfants de créer des « histoires drôles » et ce à tous les âges. D'autre part, l'analyse des éléments humoristiques révèle un impact de l'âge sur les productions humoristiques, les enfants plus âgés (8-9 ans) produisent davantage d'éléments humoristiques et utilisent davantage le langage pour y parvenir que les enfants plus jeunes (6-7 ans). Il y a complexification des éléments humoristiques produits en faveur des enfants de 8-9 ans.

Suite à ces études, nous avons trouvé pertinent de faire un travail plus approfondi sur le sujet en élargissant les tranches d'âges étudiées et en augmentant le nombre d'enfants par groupe d'âge. Nous avons choisi, pour la présente étude de rencontrer des enfants de 4, 6 et 8 ans. Afin de pouvoir augmenter le nombre d'indicateurs permettant de différencier les histoires des enfants, il semblait primordial que les enfants aient une base commune à leur création. Ainsi a émergé l'idée de modifier la tâche première qui était : *Inventes une histoire drôle afin de faire rire des camarades de ton âge*. Dans ce nouveau protocole, l'expérimentatrice raconterait à l'enfant un début d'histoire et énoncerait ensuite la tâche : *Inventes une suite rigolote à ce début d'histoire*. Ceci permettrait d'une part de limiter le coût cognitif induit par la création d'une histoire complète en plus des éléments humoristiques.

D'autre part, cela mettrait les enfants sur un pied d'égalité, les enfants ayant plus de mal à inventer une histoire auraient des outils de création mis à leur disposition. Enfin, ce tronc commun permettrait une comparaison plus contrôlée des productions, en effet, dans les études précédentes, il y avait autant de contextes et de scénarii que d'enfants différents. Afin de vérifier que les introductions d'histoires faciliteraient réellement les productions humoristiques des enfants, nous avons effectué un pré-test.

II.1.2.2. Pré-test

Dans une étude sur la compréhension de l'humour, effectuée auprès de patients cérébrolésés les chercheurs proposent le contexte et différentes chutes humoristiques afin de juger de la compréhension de l'humour des participants (Shammi et Stuss, 1999). Dans la présente recherche qui a pour but l'étude de la production d'humour nous avons décidé de proposer des contextes et de laisser les participants inventer une chute humoristique. Cette procédure a été choisie afin que le participant puisse se concentrer sur l'invention d'une chute humoristique et n'ait pas à inventer un contexte ce qui représente un coût cognitif supplémentaire. Le but du pré-test est de déterminer si les enfants sont capables d'inventer une suite rigolote à un début d'histoire qui leur est racontée. L'expérimentation s'est déroulée dans la bibliothèque d'une école primaire publique auprès de 3 enfants de 6 ans (1 fille et 2 garçons) et 3 enfants de 8 ans (2 filles et 1 garçon). La tâche demandée aux enfants est : « *Inventes une suite rigolote à ce début d'histoire...* »

Pour effectuer cette tâche, différents jouets sont proposés aux enfants : deux personnages de type Playmobil, un canard, un cochon, un mouton, un chat et quatre lattes de bois de type Kappla.

Chaque enfant a dû inventer une suite à trois introductions différentes :

Histoire 1 : Donne le lieu, les personnages et l'action en cour : « Un garçon et une fille se promènent dans la forêt en compagnie de leurs animaux »

Histoire 2 : Donne le lieu, les prénoms des personnages et présente les deux actions en cour : « Léo et Léa sont perdus depuis deux heures dans la forêt. Leurs animaux qui sont à la maison attendent leur repas, ils ont très faim »

Histoire 3 : Donne le lieu, les prénoms et métiers des personnages. Présente l'action en court et signale un événement singulier : « Jeanne la fermière et Félix le fermier sont partis chercher leurs animaux qui broutent à l'entrée de la forêt. Tout à coup un orage éclate »

Tous les enfants ont été capables d'inventer une suite rigolote à chaque introduction d'histoire. Nous avons observé que l'histoire 1 propose une amorce faible qui n'aide pas beaucoup l'enfant à inventer une suite, la plupart des enfants ne prennent pas appuis sur l'introduction pour inventer un élément humoristique. L'histoire 3 propose une amorce trop forte qui provoque souvent une blague avec la foudre comme événement principal. C'est un événement inattendu qui est déjà une partie d'élément humoristique et induit des histoires trop similaires. L'histoire 2 propose d'emblée deux contextes, l'enfant peut utiliser l'un ou l'autre ou encore les deux. Cette introduction semble la plus adaptée à notre recherche car les enfants ont inventés des suites variées dans leur formes et leur contenus.

Tableau 2 - Résultats du pré-test

	Caractéristiques	Observations
Histoire 1	Lieu Personnages Une action en cours.	Amorce <u>trop faible</u> .
Histoire 2	Lieu Nom des personnages Deux actions en cours.	Amorce <u>adaptée</u> , laisse un choix à l'enfant.
Histoire 3	Lieu Nom et métier des personnages Action en cours et événement inattendu.	Amorce <u>trop forte</u> qui influence l'histoire.

Pour la recherche, nous garderons l'histoire 2 dans laquelle les prénoms seront supprimés et remplacés par des appellations génériques comme dans l'histoire 1 (« Un garçon et une fille »), nous supprimons également l'indice temporel qui semble superflu.

L'introduction de l'histoire est donc : « ***Le garçon et la fille sont perdus dans la forêt. Leurs animaux les attendent à la maison, ils ont très, très faim*** »

Afin de pouvoir observer ce qui distingue une histoire drôle d'une histoire neutre, il sera demandé aux enfants de raconter deux suites d'histoires, l'une drôle et l'autre qui ne sera pas étiquetée et sera considérée comme neutre.

II.1.2.3. Expérimentation

L'expérimentation se déroule dans la bibliothèque de l'école maternelle pour les enfants de 4 ans et dans la bibliothèque de l'école primaire pour les enfants de 6 et 8 ans.

Chaque enfant interrogé a remis une autorisation parentale signée par un de ses parents (cf. Annexe II p.198). Chaque participant participe à deux entretiens pendant lesquels il effectue une même tâche, les deux entretiens sont espacés de trois mois, l'enfant en est informé dès le début de l'entretien.

La tâche demandée aux enfants est d'inventer et de raconter la suite d'une histoire, dont les protagonistes sont représentés à l'aide de jouets. Le participant est libre d'utiliser ou non les jouets présentés. Les jouets ont été sélectionnés afin d'être les plus neutres possible et de ne pas induire chez tous les enfants des scénarii déjà existants dans des livres ou des films, tout en étant familiers.

Le matériel

On trouve dans la sélection de jouets des animaux de la ferme (un chat, un mouton, un cochon, un canard), deux personnages de type Playmobil et des lattes en bois, comme présentés dans la Figure 2. En effet, beaucoup d'enfants ont joué, ou jouent encore, avec des animaux et des personnages de type Playmobil.

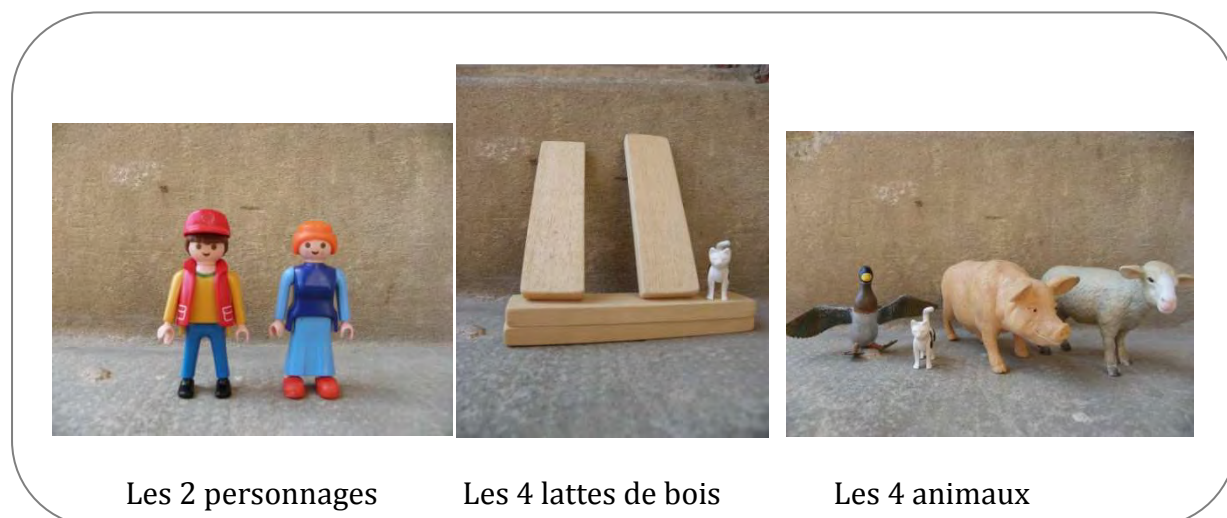


Figure 2 - *Jouets présentés lors de l'expérimentation*

Les objets sont disposés de la manière qui suit, en Figure 3, sur une table face au participant.

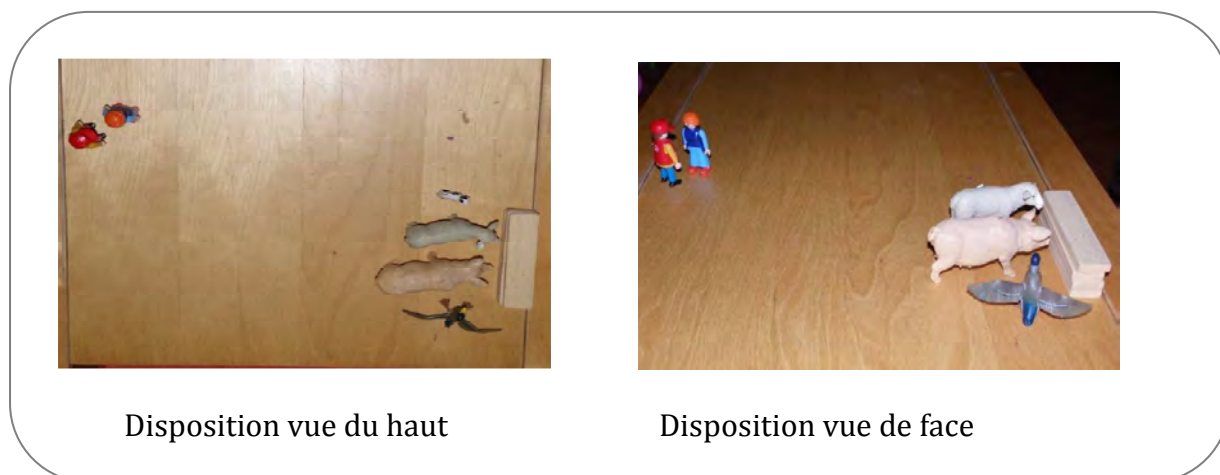


Figure 3 – *Disposition des jouets lors de l'introduction de l'histoire*

L'introduction d'histoire est la même lors des deux entretiens ;

« Le garçon et la fille sont perdus dans la forêt. Leurs animaux les attendent à la maison, ils ont très, très faim »

L'énoncé de la tâche diffère lors des deux entretiens, il est successivement demandé aux enfants:

« Raconte-moi une suite rigolote à cette histoire » = Histoire Humour (HH)

« Raconte-moi la suite de cette histoire » = Histoire Neutre (HN)

L'ordre de proposition des énoncés est contrebalancé, dans la modalité de l'ordre n°1 les enfants font HH puis HN, dans la modalité de l'ordre n°2 les enfants font HN puis HH. Pour chaque groupe d'âge (N=23), la moitié de l'échantillon (N=11ou12) suit la modalité d'ordre n°1 et l'autre moitié (N=11ou12) la modalité d'ordre n°2.

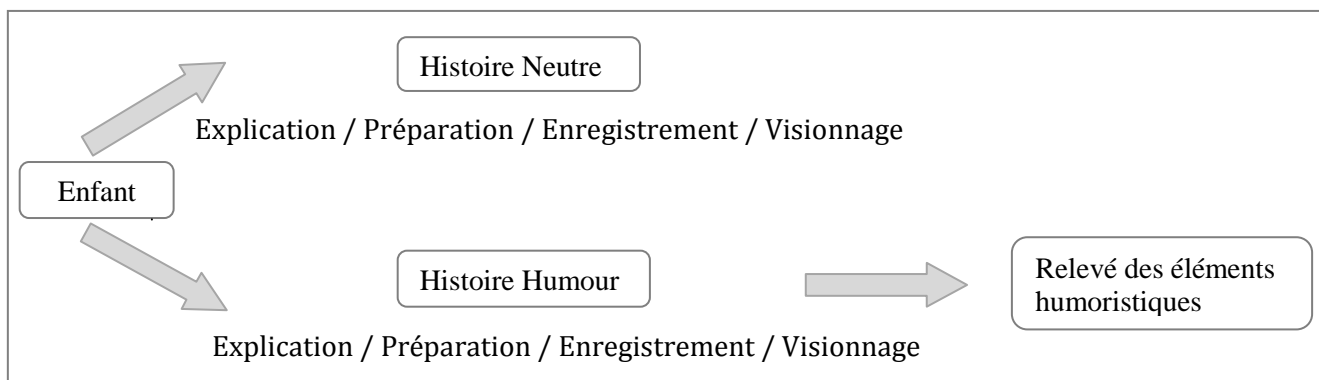
Lors des deux passations, l'enfant est informé que son histoire sera visionnée par des camarades du même âge.

Il lui est précisé, lors de la passation Humour (HH), que l'invention de la suite rigolote de l'histoire à pour but de faire rire les camarades du même âge.

Lors de chaque passation, l'enfant dispose d'un temps de préparation sans limite fixée. Lorsqu'il est prêt, il présente son histoire à l'expérimentatrice qui l'enregistre avec un caméscope. L'enregistrement se fait en une seule prise. L'enfant est informé qu'il pourra visionner son histoire dès la fin de l'enregistrement.

Après le visionnage en condition histoire humour (HH), il est demandé à l'enfant de dire quels sont les éléments humoristiques dans son histoire.

Schéma du plan expérimental



II.1.2.4. Les groupes- juges

Afin de déterminer si les histoires humour (HH) sont perçues comme drôles, toutes les vidéos des enfants d'une tranche d'âge sont visionnées par un groupe de trois enfants du même âge que les enfants auteurs. Les groupes sont formés sur la base du volontariat. Ces enfants, qui n'ont pas participé à la phase de test, sont chargés de juger les histoires.

- Groupe juge 1 : 2 garçons et 1 fille de 4 ans chargés de juger les histoires des enfants du groupe 1.
- Groupe juge 2 : 1 garçon et 2 filles de 6 ans chargés de juger les histoires des enfants du groupe 2.
- Groupe juge 3 : 1 garçon et 2 filles de 8 ans chargés de juger les histoires des enfants du groupe 3.

Les vidéos sont présentées pendant trois ou quatre séances de visionnage (selon les groupes d'âge) durant lesquelles les histoires H et N sont mélangées. Les enfants membres du groupe juge sont invités, après le visionnage de chaque vidéo, d'indiquer sur un tableau si l'histoire est drôle ou non drôle en faisant une croix dans la colonne « drôle » ou dans la colonne « non drôle » (cf. Annexe III p.199). S'ils ont coté l'histoire comme étant drôle il leur est demandé de décrire ce qu'ils ont trouvé drôle dans l'histoire. Ces arguments sont enregistrés avec un dictaphone.

Cette phase de l'expérimentation permet de déterminer si les histoires humour (HH) sont perçues comme drôles et si les éléments humoristiques relevés par les membres du jury sont les mêmes que ceux relevés par les enfants auteurs.

II.1.3. Transcription et cotation des histoires

II.1.3.1. Transcription des données

L'ensemble des entretiens filmés est intégralement retranscrit par l'expérimentatrice. Plusieurs exemples d'histoires, pour chaque groupe d'âge et modalité de tâche sont présentés en annexe (Annexe IV p.200)

La grille de la retranscription des récits :

Narration	Actions simultanées	Actions différées	Éléments humoristiques relevés
Retranscription de l'ensemble des <u>verbalisations</u> produites par l'enfant et/ou l'expérimentatrice. Sont également retranscrits les <u>rires et /ou sourires</u> .	Retranscription de l'ensemble des <u>actions</u> effectuées par l'enfant <u>pendant qu'il verbalise</u> .	Retranscription de l'ensemble des <u>actions</u> effectuées par l'enfant <u>lorsqu'il ne verbalise pas</u> .	Retranscription des <u>éléments humoristiques relevés par l'enfant auteur</u> après visionnage de son histoire en condition HH (histoire humour).

Lorsqu'une histoire est évaluée drôle par les juges, les justifications des enfants membres des groupes juges sont retranscrites intégralement (Annexe V, p.230) afin de pouvoir les comparer aux éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs.

II.1.3.2. Cotation des données

Les données retranscrites sont codées par l'expérimentatrice. Un double codage à été effectuée sur 5% des données soit 6 histoires : 2 histoires du G1 (une HH et une HN), 2 histoires du G2 (une HH et une HN), 2 histoires du G3 (une HH et une HN). (Annexe VI, p.231) La formule utilisée pour estimer le pourcentage d'accord consiste à diviser le double du nombre d'accords par le nombre total d'observations (Capirci et *al.*, 1996). Le pourcentage d'accord est de 80,3% pour le codage initial de l'ensemble des données issues des histoires.

❖ **Cotation des histoires**

○ La durée de l'histoire :

La durée de l'histoire est le calcul du temps écoulé entre le premier mot prononcé ou la première action effectuée par le participant et le dernier mot prononcé ou la dernière action effectuée par celui-ci. La durée de l'histoire est indiquée en secondes.

○ La longueur moyenne des énoncés :

La longueur moyenne des énoncés (L.M.E.) est calculée en divisant le nombre de mots par le nombre d'énoncés (Guidetti, 2003). Le mot est ici défini comme une suite de lettre entre deux blancs, soit le mot graphique. L'énoncé est ici défini comme le produit de l'acte de parole que l'on peut examiner par sa trace écrite obtenue lors de la transcription (Siouffi & Van Raemdonck, 2009).

○ L'aide à l'invention de l'histoire :

L'aide à l'invention de l'histoire est définie par la présence (1) ou l'absence (0) de relances verbales de l'expérimentatrice visant à aider le participant à effectuer sa

tâche. Les relances verbales sont de nature la plus neutre possible afin de ne pas influencer le cours de l'histoire de l'enfant.

- Exemple d'aide à l'invention de l'histoire : *Expérimentatrice* / Enfant

[(...) Ils sont perdus dans la forêt. (...) *Et après?* Les animaux ils ont très, très faim. (...) *Ils font quoi?* Je sais pas. (...) *Qu'est ce qu'ils font après?* Ils vont sauver les animaux. (...)]

- o Le schéma narratif :

Le schéma narratif correspond aux différentes parties qui composent un récit:

La situation initiale

La complexification de la situation

La tentative de résolution de la situation

La conclusion de la résolution

Cette grille de codage présentée dans l'étude de Reilly et al. (2004), est ici en partie appliquée. Dans la présente étude, la tâche demandée aux enfants est d'inventer la suite d'une introduction d'histoire. L'énoncé de la tâche comporte donc la présentation d'une situation initiale et une complexification de ladite situation. Le schéma narratif est défini en termes de présence (1) ou d'absence (0) des éléments constitutifs d'une histoire à savoir : la tentative de résolution du problème et la conclusion de cette tentative de résolution. Il y a présence d'un schéma narratif complet lorsqu'il y a tentative de résolution du problème et conclusion de cette tentative.

- Exemple de présence de développement : Enfant / *Expérimentatrice*

[Comme, comme ils étaient perdus à la forêt et beh ils, ils, ils allaient dans la forêt. Le chat regardait partout. Et le canard a eu une idée, il volait pour heu les voir, il les a

retrouvé. Il est revenu voir, voir les animaux, les a guidé vers, vers les enfants... *C'est fini?* (Acquiesce)]

- La verbalisation :

La verbalisation est définie en termes de présence (1) ou d'absence (0) de production de langage oral de la part du participant. Seule l'utilisation de mots est considérée comme de la verbalisation.

- Le discours rapporté :

Le discours rapporté est ici défini en termes de présence (1) ou absence (0) de tout phénomène de parole tenue par un tiers et rapporté par l'enfant auteur (Garric et Calas, 2007). Le tiers en question peut être un personnage ou un animal. Le discours rapporté peut être exécuté avec ou sans distorsion de l'intonation et/ou de la voix du participant.

- Exemple de discours rapporté:

[Les animaux retrouvent le chemin, et après ils disent: "**Qu'est ce que vous faites dans la forêt? Eh beh on est perdu!**" Lorsqu'ils rencontrent un petit garçon il dit :"**Mais qu'est ce que vous faites là? Eh beh on est perdu dans la forêt!**"]

- L'onomatopée :

L'onomatopée est définie comme la formation d'un mot dont le son imite ce qu'il désigne. L'onomatopée se calcule en termes de présence (1) ou d'absence (0) de son, produit par le participant, qui complète le récit.

- Exemple d'onomatopée:

[(...) Le garçon dit: "Je prépare la table et les couverts et toi tu prépares le repas!" Fille: "D'accord" Donc ils mangent. **Slurp Slurp**. Ils ont fini, ils débarrassent, ils s'en vont au lit. (...)]

- Action simultanée :

L'action simultanée est définie en termes de présence (1) ou d'absence (0) d'actions effectuées par le participant, avec un ou plusieurs objets, pendant une verbalisation.

- Exemple d'action simultanée :

Un participant raconte que le canard vole au dessus de la forêt et, de manière simultanée, fait virevolter le canard.

- Action différée :

L'action différée est définie en termes de présence (1) ou d'absence (0) d'actions effectuées par le participant, avec un ou plusieurs objets, pendant une séquence sans verbalisation. Une action différée peut précéder ou suivre une verbalisation mais peut aussi être la description d'actions d'un récit sans aucune verbalisation.

- Exemple d'action différée :

Un participant raconte que le canard vole au dessus de la forêt, après avoir fini sa phrase il fait virevolter le canard. Autre cas : un participant fait virevolter le canard sans faire de commentaires.

- Le geste iconique :

Le geste iconique est défini en termes de présence (1) ou d'absence (0) de productions de gestes iconiques par le participant pendant son histoire.

Un geste est ici codé iconique lorsque le lien entre le geste et son référent est évident et n'est pas spécifique à une culture comme le serait un geste à codage arbitraire (Ekman, 1976).

- Exemple de geste iconique :

Un participant raconte que le garçon s'est fait griffé les fesses par un singe. Pendant qu'il raconte cela, il mime avec ses mains l'action « griffer » en repliant les doigts comme des griffes et en effectuant des mouvements verticaux.

- o Le rire / sourire :

Le rire / sourire est défini en termes de présence (1) ou d'absence (0) de rire et/ou de sourire de la part du participant pendant le déroulement de son histoire.

- Exemple de présence de Rire / Sourire :

[...] Et après, le canard il revenait, et ils ont fait peur à tout le monde, et tout le monde est tombé dans la boue. **Rigole**. Après, heu, le chat il leur a montré le chemin comme il avait l'habitude. (...)]

- o L'incongruité :

Afin de distinguer les histoires humoristiques des histoires neutres, seront relevées les incongruités présentes dans chaque histoire. L'incongruité est définie en termes de présence (1) ou d'absence (0) d'évènements incongrus dans l'histoire.

Est codé comme incongru, tout événement produit dans l'histoire qui diffère du schéma narratif attendu, à savoir : *Les personnages trouvent le chemin jusqu'à leur maison et nourrissent leurs animaux.*

- Exemple d'incongruité :

[...] Le garçon et la fille, ils arrivent, donc heu...après ils trouvent le bon chemin. Et l'oie il éclabousse le garçon, il met de l'eau, il éclabousse le garçon. Le chat il griffe le garçon. (...)]

Il y a deux incongruités dans l'exemple présenté. Les incongruités sont relevées par l'expérimentatrice sur la base de visionnages des vidéos.

En effet, afin de percevoir ce qui paraît incongru comme le ferait un juge en situation « naturelle », il semble plus logique de se baser sur les vidéos et non sur la retranscription.

- Nombre d'incongruités :

Le nombre d'incongruités est défini par le calcul de la somme des événements incongrus présents dans chaque histoire.

- Ratio du nombre d'incongruité/durée :

Le ratio du nombre d'incongruités/durée est défini par le nombre d'incongruités présentes dans une histoire divisé par la durée de celle-ci.

- Exemple : Une histoire comportant 5 incongruités et durant 138 secondes obtient un ratio de 0,03. ($5/138 = 0,03$)

- ❖ **Cotation des éléments humoristiques**

Lors de la modalité histoire humour (HH), lorsque le participant a visionné sa création, il lui est demandé de relever ce qui était drôle dans son histoire. Les variables dépendantes qui suivent sont basées sur les éléments humoristiques relevés par l'enfant auteur de l'histoire lui-même.

- Nombre d'éléments humoristiques :

Le nombre d'éléments humoristique relevé dans une histoire humour (HH) est défini par la somme des éléments humoristiques cités par le participant après avoir visionné son histoire humour (HH)

- Exemple : [C'est drôle quand le hibou donne a manger au chat des vers de terre.]

Dans cet exemple il y a un élément humoristique relevé.

- Nature de l'élément humoristique :

La nature des éléments humoristiques relevés est définie par la catégorisation des éléments humoristiques en fonction de leur forme.

Nous définissons trois natures :

Éléments humoristiques de type verbal (V) ; Ce que le participant a relevé comme élément(s) humoristique(s) est une verbalisation.

- Exemple : [C'est drôle quand les animaux parlent à la fille mais pas au garçon.]

Éléments humoristiques de type comportemental (C) ; Ce que le participant a relevé comme élément(s) humoristique(s) est un comportement effectué avec un ou des objets.

- Exemple : [C'est drôle quand les personnages montent sur le dos des animaux.]

Éléments humoristiques de type verbal et comportemental (V+C) ; Ce que le participant a relevé comme élément(s) humoristique(s) associe une verbalisation et un comportement effectué avec un ou des objets.

- Exemple : [Drôle quand le canard tombe dans la flaque et quand il dit; « Oh! C'est joli! » et qu'il attrape un oiseau.]

- Type d'élément humoristique :

La typologie des éléments humoristiques relevés par l'enfant auteur se rapporte à un lexique de différents types d'humour observés dans les histoires des enfants. Le lexique est une liste non-exhaustive de formes humoristiques, y seront consignées uniquement les formes d'humour observées dans la présente étude.

Tableau 3 - Lexique de la typologie des éléments humoristiques

Type d'humour	Définition	Exemple rapporté par l'enfant
<u>La chute</u>	Sert de substantif au verbe tomber. Le fait de voir quelqu'un tomber amuse, fait rire.	« <i>Drôle quand les animaux tombent tous.</i> »
<u>Le gag</u>	Mise en scène humoristique. Se distingue de l'incongruité par la construction d'une scène visant à faire rire. Le gag compte au moins deux séquences d'actions.	« <i>Drôle quand les personnages ont peur à cause du bruit mais que c'est leurs animaux.</i> »
<u>Les gros mots</u>	Ce sont des vulgarités plus ou moins drôles. Soit la forme est imagée et porte à rire, soit c'est la transgression de la règle (ne pas dire des gros mots) qui porte à rire.	« <i>Drôle quand le cochon fonce sur le garçon et quand le mouton fait caca.</i> »
<p><u>L'incongruité</u></p> <p>Désigne une parole ou une action incongrue, qui va à l'encontre les règles de savoir vivre et de la bienséance. Une situation incongrue est caractérisée par une inadaptation ; si celle-ci rend la situation ridicule, elle provoquera le rire. On distingue ici 3 formes d'incongruités.</p>		
<u>L'anomalie de comportement</u>	Désigne un comportement qui s'écarte de la norme, de l'habitude, du bon sens, de ce qui est admis en général.	« <i>Drôle quand le chat monte sur le cochon.</i> »
<u>L'anomalie de discours</u>	Désigne un comportement qui s'écarte de la norme, de l'habitude, du bon sens, de ce qui est admis en général.	« <i>Drôle quand le garçon et la fille disent que les animaux trouveront à manger à la porcherie.</i> »
<u>L'attribution de propriété humaine à un animal</u>	Désigne l'observation d'une propriété humaine attribuée à un animal ce qui provoque l'amusement.	« <i>Drôle quand les animaux parlent.</i> »
<u>La maladresse</u>	Manque d'adresse qui provoque une situation comique.	« <i>Drôle quand le chat renverse sa gamelle.</i> »

<u>La mésaventure</u>	Est définie comme une aventure désagréable, qui a des conséquences fâcheuses, mais qui amuse. Se distingue de l'anomalie de comportement par son caractère fortuit.	« <i>Drôle quand le cochon vomit sur la main du garçon.</i> »
<u>L'élément neutre</u>	Désigne un élément relevé par l'enfant auteur mais qui ne revêt pas un caractère humoristique.	« <i>Drôle quand le garçon et la fille vont faire dodo.</i> »

❖ Cotation des données des groupes juges

Lors de la phase de jugement, après le visionnage de chaque histoire, les enfants juges sont invités à indiquer s'ils trouvent l'histoire drôle ou pas. Si l'histoire est jugée drôle, l'enfant juge doit justifier sa réponse en indiquant ce qu'il trouve drôle exactement.

○ Appréciation de l'humour

Chaque enfant juge indique sur sa grille de codage directement après le visionnage de la vidéo s'il juge l'histoire drôle (1) ou pas (0). Une histoire est cotée drôle si au moins deux des trois enfants juges l'ont cotée comme telle.

Grille de cotation des jugements :

	Juge 1	Juge 2	Juge 3	Cotation
Cas 1	1	0	0	Non drôle
Cas 2	1	1	0	Drôle
Cas 3	1	1	1	Drôle
Cas 4	0	0	0	Non drôle

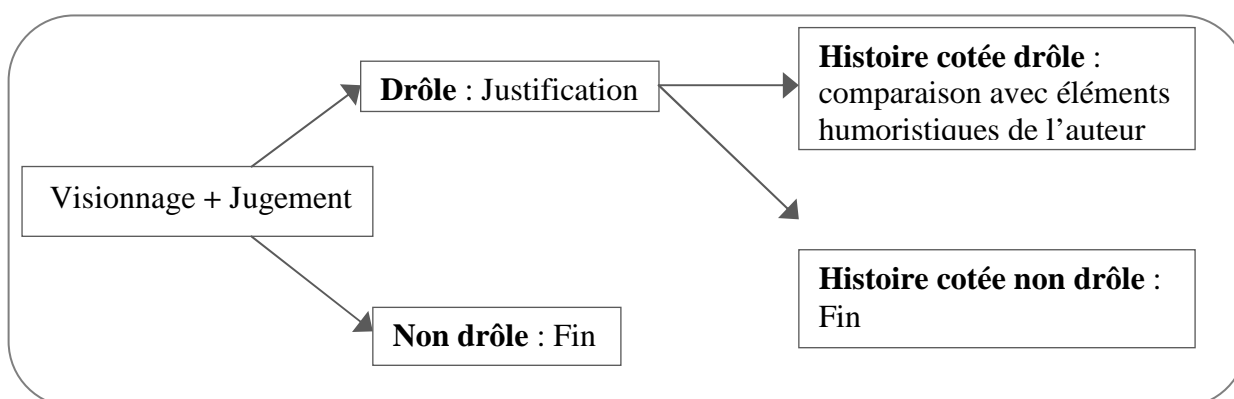
Il y a donc deux cas dans lesquels les histoires sont cotées drôles (Cas 2 et 3), et deux cas dans lesquels les histoires sont cotées non drôles (Cas 1 et 4). C'est seulement lorsqu'une histoire est cotée drôle que les justifications des juges seront comparées aux éléments humoristiques des enfants auteurs.

○ Justification de l'humour

Lorsqu'un des enfants juges cote une histoire comme drôle, il lui est demandé de décrire ce qui est drôle dans l'histoire. Ces éléments humoristiques relevés par les enfants-juges sont comparés aux éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs afin de vérifier s'ils correspondent les uns aux autres. Cette comparaison se fera uniquement avec les histoires cotées drôles après la phase de jugement des enfants juges.

Ci-dessous un rappel du déroulement de la phase de jugement effectuée avec les enfants membres de groupes-juges.

Schéma du déroulement de la phase de jugement et de son analyse



II.2. Opérationnalisation

II.2.1. Analyse des histoires et des éléments humoristiques

Ci-dessous sont présentées les variables indépendantes de cette étude. Suivent les variables dépendantes relevées dans les histoires humoristiques et les histoires neutres ainsi que les variables dépendantes issues des justifications des enfants auteurs. Chaque variable dépendante est définie et suivie de l'hypothèse opérationnelle qui la concerne.

II.2.1.1. Variables indépendantes

VI1 : Âge des enfants :

3 modalités : enfants de 4 ans (G1) / enfants de 6 ans (G2) / enfants de 8 ans (G3)

VI2 : Type d'histoire :

2 modalités : histoire neutre (HN) / histoire humour (HH)

II.2.1.2. Variables dépendantes et hypothèses opérationnelles

VD1 : Durée de l'histoire (En secondes)

La durée de l'histoire est le calcul du temps écoulé entre le premier mot prononcé ou la première action effectuée par le participant et le dernier mot prononcé ou la dernière action effectuée par celui-ci.

Hypothèse Opérationnelle 1 : Il est attendu que la durée de l'histoire augmente avec l'âge.

Hypothèse opérationnelle 1 bis : Il est attendu que la durée de l'histoire soit plus longue dans la modalité « histoire humour » (HH) que dans la modalité « histoire neutre » (HN).

VD2 : Longueur moyenne des énoncés (En nombre de mots)

La longueur moyenne des énoncés (L.M.E.) est calculée en divisant le nombre de mots par le nombre d'énoncés.

Hypothèse Opérationnelle 2 : Il est attendu que la longueur moyenne des énoncés (LME) augmente avec l'âge.

VD3 : Aide à l'invention de l'histoire (Présence / Absence)

L'aide à l'invention de l'histoire est définie par la présence ou l'absence de relances verbales de l'expérimentatrice visant à aider le participant à effectuer sa tâche.

Hypothèse Opérationnelle 3 : Il est attendu que la fréquence de présence d'aide à l'invention d'histoire diminue avec l'âge.

VD4 : Schéma narratif (Présence / Absence)

Le schéma narratif est défini en termes de présence ou d'absence des éléments constitutifs d'une histoire à savoir : la tentative de résolution du problème et la conclusion de cette tentative de résolution.

Hypothèse Opérationnelle 4 : Il est attendu que la fréquence de présence schéma narratif complet augmente avec l'âge.

VD5 : Verbalisation (Présence / Absence)

Cette variable est définie en termes de présence ou d'absence de verbalisation de la part du participant.

Hypothèse Opérationnelle 5 : Il est attendu que la fréquence de présence de narration dans les histoires augmente avec l'âge.

VD6 : Discours rapporté (Présence / Absence)

Le discours rapporté est défini en termes de présence ou d'absence de parole d'un tiers rapportée par l'enfant auteur.

Hypothèse Opérationnelle 6 : Il est attendu que la fréquence de présence de discours rapporté dans les histoires augmente avec l'âge.

VD7 : L'onomatopée (Présence / Absence)

L'onomatopée est définie en termes de présence ou d'absence de sons, produits par le participant, qui complète le récit.

Hypothèse Opérationnelle 7 : Il est attendu que la fréquence de présence d'onomatopées dans les histoires augmente avec l'âge.

VD8 : Action simultanée (Présence / Absence)

L'action simultanée est définie en termes de présence ou d'absence d'actions effectuées par le participant, avec un ou plusieurs objets, pendant une verbalisation.

Hypothèse Opérationnelle 8 : Il est attendu que la fréquence de présence d'actions simultanées dans les histoires augmente avec l'âge.

VD9 : Action différée (Présence / Absence)

L'action différée est définie en termes de présence ou d'absence d'actions effectuées par le participant, avec un ou plusieurs objets, pendant une séquence sans verbalisation.

Hypothèse Opérationnelle 9 : Il est attendu que la fréquence de présence d'actions différées dans les histoires diminue avec l'âge.

VD10 : Geste iconique (Présence / Absence)

Cette variable est définie en termes de présence ou d'absence de productions de gestes iconiques par le participant pendant son histoire.

Hypothèse Opérationnelle 10 : Il est attendu que la fréquence de présence de geste iconique dans les histoires augmente avec l'âge.

VD11 : Rire / Sourire (Présence / Absence)

Cette variable est définie en termes de présence ou d'absence de rire et/ou de sourire de la part du participant pendant le déroulement de son histoire.

Hypothèse Opérationnelle 11 : Il est attendu que la fréquence de présence de rire / sourire de la part des participants augmente avec l'âge.

Hypothèse Opérationnelle 11 bis : Il est attendu que la fréquence de présence de rire / sourire de la part des participants soit plus importante dans la modalité « histoire humour » (HH) que dans modalité « histoire neutre » (HN).

VD12 : Incongruité (Présence / Absence)

Cette variable est définie en termes de présence ou d'absence d'une ou plusieurs incongruités dans les histoires.

Hypothèse Opérationnelle 12 : Il est attendu que la fréquence de présence d'incongruité dans les histoires augmente avec l'âge.

Hypothèse Opérationnelle 12 bis : Il est attendu que la fréquence de présence d'incongruité dans les histoires soit plus importante dans la modalité « histoire humour » (HH) que dans la modalité « histoire neutre » (HN).

VD13 : Nombre d'incongruités (en nombre/histoire)

Le nombre d'incongruités est défini par le calcul de la somme des événements incongrus présents dans chaque histoire.

Hypothèse Opérationnelle 13 : Il est attendu que le nombre d'incongruités par histoire augmente avec l'âge.

Hypothèse Opérationnelle 13 bis : Il est attendu que le nombre d'incongruités soit plus important dans la modalité « histoire humour » (HH) que dans la modalité « histoire neutre » (HN)

VD14 : Le ratio du nombre d'incongruités / durée de l'histoire

Le ratio du nombre d'incongruités sur la durée de l'histoire est défini par le nombre d'incongruités présents dans une histoire divisé par la durée de celle-ci.

Hypothèse Opérationnelle 14 : Il est attendu que le ratio du nombre d'incongruités/durée augmente avec l'âge.

Hypothèse Opérationnelle 14 bis : Il est attendu que le ratio du nombre d'incongruité/durée soit plus important dans la modalité « histoire humour » (HH) que dans la modalité « histoire neutre »

Analyse de l'argumentation de l'enfant auteur

Les variables présentées ci-dessous sont issues des éléments humoristiques relevés par l'enfant auteur juste après avoir visionné son histoire en situation HH.

VD15 : Nombre d'éléments humoristiques relevés

Le nombre d'éléments humoristiques relevé dans une histoire humour (HH) est défini par la somme des éléments humoristiques cités par le participant après avoir visionné son histoire humour (HH)

Hypothèse Opérationnelle 15 : Il est attendu que le nombre d'éléments humoristiques relevés dans chaque histoire humour (HH) augmente avec l'âge.

VD16 : Nature des éléments humoristiques (Verbal /Comportemental /Verbal + Comportemental)

La nature des éléments humoristiques relevés est définie par la catégorisation des éléments humoristiques en fonction de leur forme. Nous définissons trois natures :

- Éléments humoristiques de type verbal (V)
- Éléments humoristiques de type comportemental (C)
- Éléments humoristiques de type verbal et comportemental (V+C)

Hypothèse Opérationnelle 16 : Il est attendu que le nombre d'éléments humoristiques de type verbal augmente avec l'âge.

VD 17 : Type d'éléments humoristiques

Le type d'éléments humoristiques est défini par une catégorisation des éléments humoristiques en référence à une liste présentée précédemment (p.103).

Hypothèse Opérationnelle 17 : Il est attendu de trouver une plus grande diversité d'éléments humoristiques avec l'âge.

II.2.2. Analyse des données des groupes-juges

Ci-dessous sont présentées les variables dépendantes issues des résultats des jugements et des justifications des enfants membres des groupes juges.

VD18 : Appréciation de l'humour

Une histoire est cotée drôle si au moins deux membres du groupe juge l'ont jugée comme telle.

Hypothèse Opérationnelle 18 : Il est attendu que les histoires drôles soient cotées drôles et pas les histoires neutres.

VD 19 : Justification de l'humour

Pour chaque histoire cotée drôle l'enfant juge a décrit ce qu'il a trouvé drôle dans l'histoire. Le ou les éléments humoristiques relevés par l'enfant juge seront comparés aux éléments humoristiques relevés par l'enfant auteur de l'histoire. Des éléments humoristiques relevés sont cotés « similaires » dès qu'un enfant du groupe juge y fait référence.

Hypothèse Opérationnelle 19 : Il est attendu que les éléments humoristiques relevés par les enfants juges soient similaires aux éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs.

II.3. Résultats

II.3.1. Résultats de l'analyse des histoires

Les résultats statistiques issus des données des histoires (HH et HN) sont obtenus par une analyse de variance pour mesures répétées (ANOVA) pour observer les effets de l'âge et les effets de la tâche. Les analyses sont effectuées après contrôle de l'homogénéité des variances (test Levene et de sphéricité de Mauchly).

Les analyses de données concernant uniquement les histoires humoristiques (HH), c'est-à-dire les données des éléments humoristiques relevés (EHR) et les données des groupes juges, sont obtenues par une analyse de variance à 1 facteur (Anova à 1 facteur). Les analyses sont effectuées après contrôle de l'homogénéité des variances (test Levene et de sphéricité de Mauchly). Toutes les statistiques ont été effectuées sur le logiciel SPSS 19.

II.3.1.1. La durée de l'histoire

Pour rappel, la durée de l'histoire est le calcul du temps écoulé entre le premier mot prononcé ou la première action effectuée par le participant et le dernier mot prononcé ou la dernière action effectuée par celui-ci.

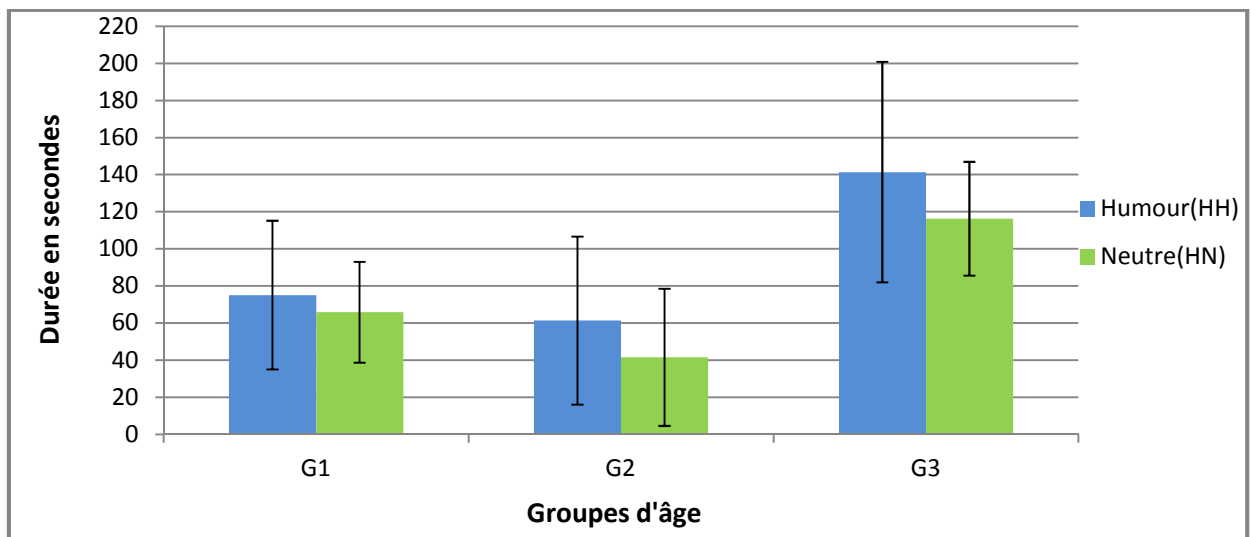
L'hypothèse opérationnelle 1 postule un effet de l'âge sur la durée de l'histoire, ainsi les enfants de 8 ans produiraient des histoires plus longues que les enfants de 6 ans qui produiraient des histoires plus longues que ceux de 4 ans ($G3 \succ G2 \succ G1$).

L'hypothèse opérationnelle 1bis postule un effet de la modalité de la tâche sur la durée de l'histoire, ainsi les histoires drôles seraient plus longues que les histoires neutres ($HH \succ HN$).

Tableau 4 - Durée moyenne (et écarts-types) des histoires

Groupes d'âge	Durée histoire humour*		Durée histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	75,04	80,16	65,78	54,29
G2	61,30	90,65	41,48	74,01
G3	141,35	118,94	116,17	61,45

*Les moyennes et les écarts types des durées sont indiqués en secondes.

**Figure 4 - Durées des histoires par groupes d'âge**

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 4 et la Figure 4, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la durée des histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 7,551$, $p = .001$. Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p < .05$ pour deux comparaisons) montrent des différences significatives entre le G1 et le G3, ainsi qu'entre le G2 et le G3.

Les enfants de 8 ans produisent des histoires significativement plus longues que les histoires des enfants de 6 ans et que celles des enfants de 4 ans.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la durée de l'histoire et ce pour les trois groupes d'âges. Les histoires humoristiques ne sont pas significativement plus longues que les histoires neutres.

II.3.1.2. La longueur moyenne des énoncés

Pour rappel, la longueur moyenne des énoncés (L.M.E.) est calculée en divisant le nombre de mots par le nombre d'énoncés.

L'hypothèse opérationnelle 2 postule un effet de l'âge sur la longueur moyenne des énoncés, ainsi les enfants de 8 ans produiraient des énoncés plus longs en moyenne que ceux des enfants de 6 ans qui produiraient des énoncés plus longs en moyenne que les enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

Tableau 5 - *Longueurs moyennes des énoncés (et écarts-types)*

Groupes d'âge	LME histoire humour*		LME histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	7,15	5,19	7,70	4,38
G2	8,88	3,73	9,67	5,02
G3	10,05	4,27	9,38	2,88

* Les moyennes et les écarts-types sont indiqués en nombre de mots.

Effet de l'âge

Comme indiqué dans le Tableau 5, les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de l'âge sur la longueur moyenne des énoncés. Les enfants de 8 ans ne produisent pas des énoncés plus longs que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes ne produisent pas des énoncés plus longs que les enfants de 4 ans.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la longueur moyenne des énoncés et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas des énoncés significativement plus longs dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.3. L'aide à l'invention de l'histoire

Pour rappel, l'aide à l'invention de l'histoire (AIH) est définie par la présence ou l'absence de relances verbales de l'expérimentatrice visant à aider le participant à effectuer sa tâche.

L'hypothèse opérationnelle 3 postule un effet de l'âge sur la présence d'aide à l'invention de l'histoire, ainsi les enfants de 4 ans auraient plus besoin d'aide pour effectuer leur tâche que les enfants de 6 ans qui auraient plus besoin d'aide que les enfants de 8 ans (G3 > G2 > G1).

Tableau 6 - Moyennes (et écarts-types) de présence d'aide à l'invention de l'histoire

Groupes d'âge	AIH histoire humour*		AIH histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,52	0,51	0,61	0,49
G2	0,00	0,00	0,04	0,20
G3	0,04	0,20	0,00	0,00

* Les moyennes et les écarts types sont indiqués en unité de présence d'aide.

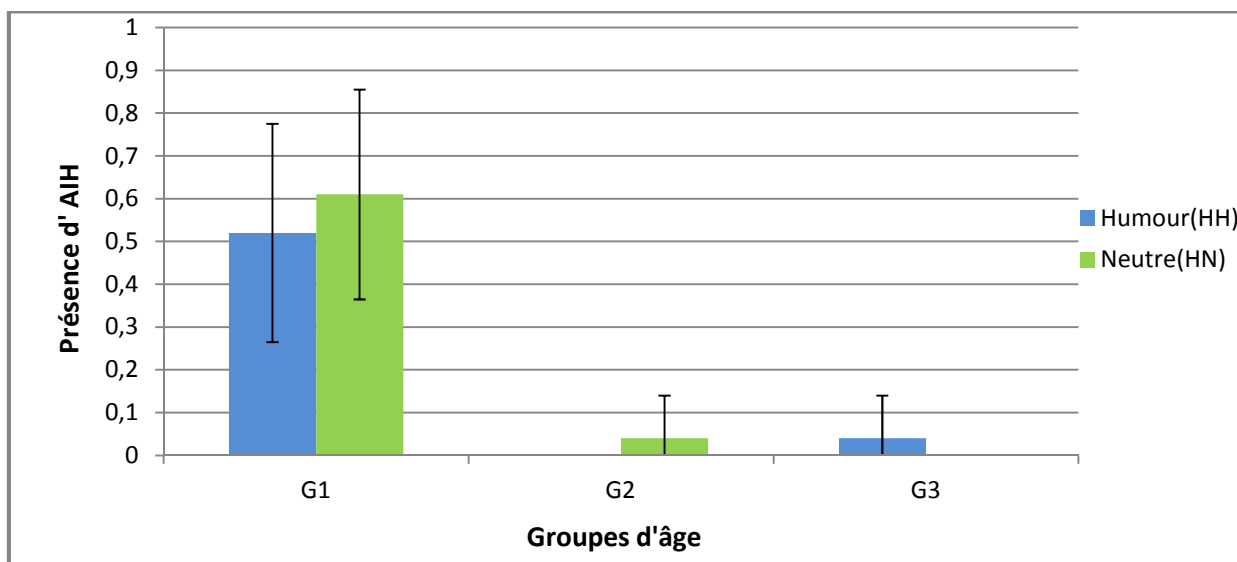


Figure 5 - Moyennes de présence d'aide à l'invention de l'histoire par groupes d'âge

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 6 et la Figure 5, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne de présence d'aide à l'invention des histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 32,277, p = .001$.

Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p < .001$ pour deux comparaisons) montrent des différences significatives entre le G1 et le G2, ainsi qu'entre le G1 et le G3. Ainsi les enfants de 4 ans ont significativement plus besoin d'aide à l'invention de l'histoire que les enfants de 6 ans et que les enfants de 8 ans. Cette différence s'observe tant dans la modalité HH que dans la modalité HN.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la présence moyenne d'aide à l'invention de l'histoire et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants n'ont pas significativement plus besoin d'aide pour inventer leurs histoires dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.4. Le schéma narratif

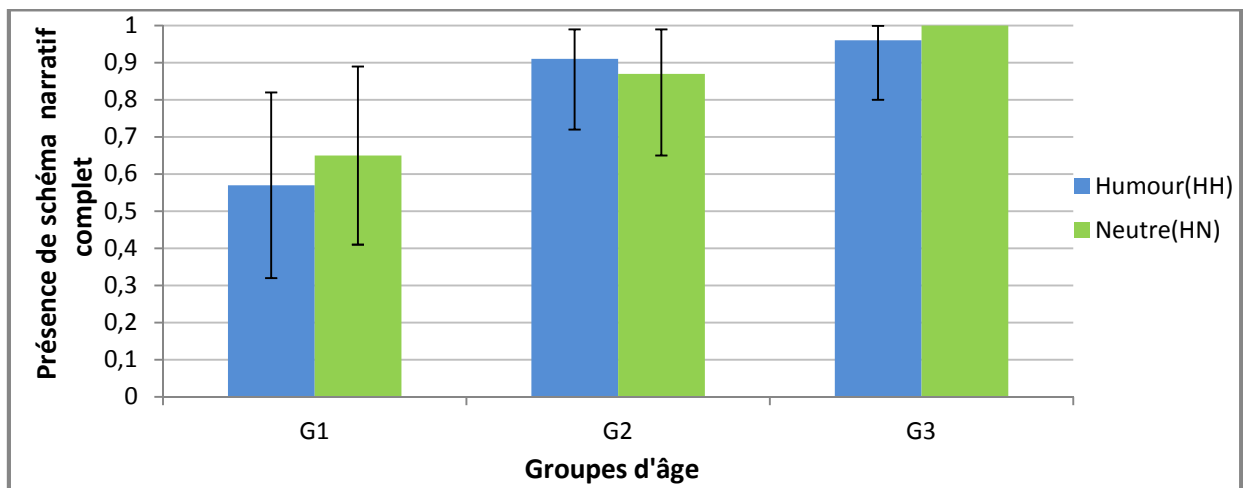
Pour rappel, le schéma narratif est défini en termes de présence ou d'absence des éléments constitutifs d'une histoire à savoir : la tentative de résolution du problème et la conclusion de cette tentative de résolution.

L'hypothèse opérationnelle 4 postule un effet de l'âge sur la fréquence de présence d'un schéma narratif complet, ainsi les enfants de 8 ans produiraient plus de narrations avec schéma complet que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes produiraient plus de narrations avec schéma complet que les enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

Tableau 7 - Moyennes (et écarts-types) de présence de schéma narratif

Groupes d'âge	Schéma narratif histoire humour*		Schéma narratif histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,57	0,50	0,65	0,48
G2	0,91	0,28	0,87	0,34
G3	0,96	0,20	1,00	0,00

*Les moyennes et écarts-types sont indiqués en unités de présence de schéma narratif complet.

**Figure 6 - Moyenne de présence de schéma narratif complet par groupe d'âge**

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 7 et la Figure 6, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne de présence de schémas narratifs complets dans les histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 9,95, p = .001$.

Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p < .01$ pour deux comparaisons) montrent des différences significatives entre le G1 et le G2, ainsi qu'entre le G1 et le G3. Ainsi les enfants de 4 ans produisent significativement moins de schéma narratif

complet que les enfants de 6 ans et que les enfants de 8 ans. Cette différence s'observe tant dans la modalité HH que dans la modalité HN.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de présence de schémas narratifs complets et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas significativement plus de schémas narratifs complets dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.5. La verbalisation

Pour rappel, la verbalisation est définie en termes de présence ou d'absence de production de langage oral de la part du participant.

L'hypothèse opérationnelle 5 postule un effet de l'âge, ainsi les enfants de 8 ans verbaliseraient davantage que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes verbaliseraient davantage que les enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

Tableau 8 - Moyennes (et écarts-types) de présence de verbalisation

Groupes d'âge	Verbalisation histoire humour*		Verbalisation histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,78	0,42	0,87	0,34
G2	1,00	0,00	1,00	0,00
G3	0,96	0,20	1,00	0,00

* Les moyennes et les écarts types sont indiqués en unité de présence de verbalisation.

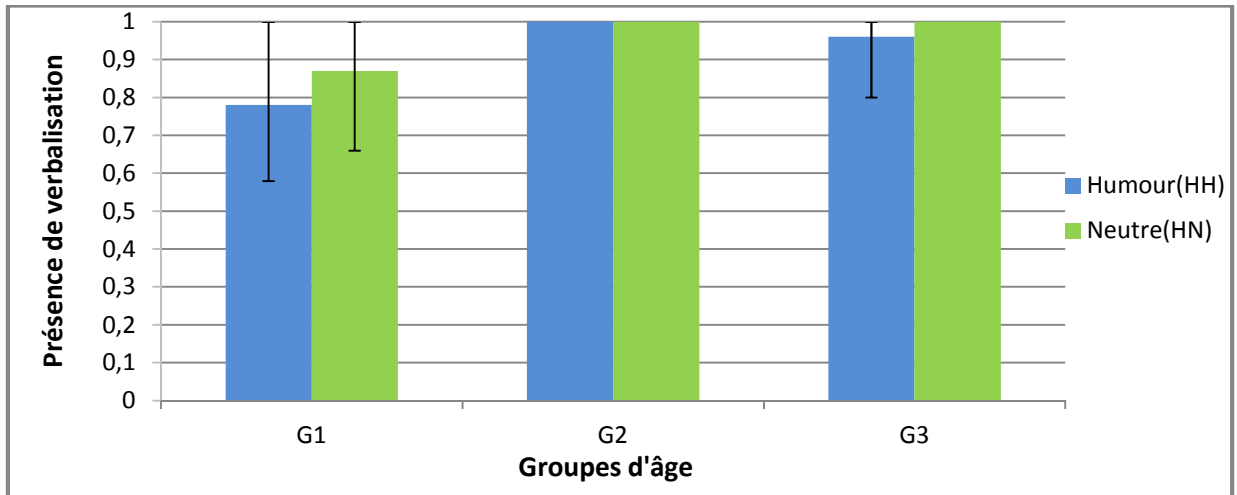


Figure 7 - Moyenne de présence de verbalisation en fonction du groupe d'âge

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 8 et la Figure 7, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne de présence de verbalisation dans les histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 6,67$, $p = .002$. Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p < .05$ pour deux comparaisons) montrent des différences significatives entre le G1 et le G2, ainsi qu'entre le G1 et le G3.

Ainsi les enfants de 6 ans et les enfants de 8 ans verbalisent significativement davantage pendant les histoires que les enfants de 4 ans. Cette différence s'observe tant dans la modalité HH que dans la modalité HN.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de présence de verbalisation et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas significativement plus de verbalisations dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.6. Le discours rapporté

Pour rappel, le discours rapporté est défini en termes de présence ou d'absence de parole d'un tiers rapportée par l'enfant auteur.

L'hypothèse opérationnelle 6 postule un effet de l'âge sur la fréquence de présence de discours rapporté, ainsi les enfants de 8 ans utiliseraient davantage le discours rapporté que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes l'utiliseraient davantage que les enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

Tableau 9 - Moyennes (et écarts-types) de présence de discours rapportés

Groupes d'âge	D.R. histoire humour*		D.R. histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,04	0,20	0,09	0,28
G2	0,61	0,49	0,35	0,48
G3	0,61	0,49	0,61	0,49

* Les moyennes et écarts types sont indiqués en unités de présence de D.R.

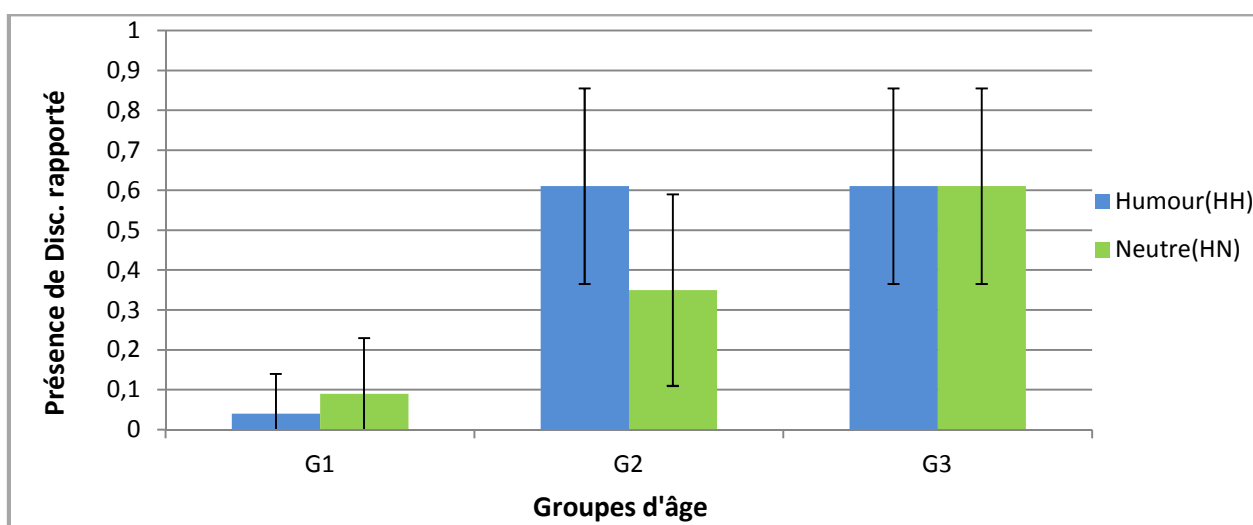


Figure 8 - Moyenne de présence de discours rapportés en fonction de l'âge

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 9 et la Figure 8, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne de présence de discours rapportés dans les histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 14,6, p = .001$.

Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p < .01$ pour deux comparaisons) montrent des différences significatives entre le G1 et le G2, ainsi qu'entre le G1 et le G3. Ainsi les enfants de 6 ans et les enfants de 8 ans utilisent significativement plus de discours rapportés pendant les histoires que les enfants de 4 ans. Cette différence s'observe tant dans la modalité HH que dans la modalité HN.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de présence de discours rapportés et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas significativement plus de discours rapportés dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.7. L'onomatopée

Pour rappel, l'onomatopée est définie en termes de présence ou d'absence de sons, produits par le participant, qui complète le récit.

L'hypothèse opérationnelle 7 postule un effet de l'âge sur la fréquence de présence d'onomatopées dans les histoires, ainsi les enfants de 8 ans produiraient davantage d'onomatopées que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes produiraient davantage d'onomatopées que les enfants de 4 ans ($G3 \succ G2 \succ G1$).

Tableau 10 – Moyennes (et écarts-types) de présence d'onomatopée

Groupes d'âge	Onomatopées histoire humour*		Onomatopées histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,13	0,34	0,09	0,28
G2	0,09	0,28	0,13	0,34
G3	0,26	0,44	0,26	0,44

*Les résultats des moyennes et écarts-types sont indiqués en unités d'onomatopées.

Effet de l'âge

Comme il apparaît dans le Tableau 10, les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de l'âge sur la production d'onomatopées pendant les histoires par les enfants.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de présence d'onomatopées et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas significativement plus d'onomatopées dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.8. L'action simultanée

Pour rappel, l'action simultanée est définie en termes de présence ou d'absence d'actions effectuées par le participant, avec un ou plusieurs objets, pendant une verbalisation.

L'hypothèse opérationnelle 8 postule un effet de l'âge sur la fréquence de présence d'actions simultanées dans les histoires augmente avec l'âge, ainsi les enfants de 8

ans effectueraient davantage d'actions simultanées pendant leurs histoires que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes effectueraient davantage d'actions simultanées pendant leurs histoires que les enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

Tableau 11 – Moyennes (et écarts-types) de présence d'action simultanée

Groupes d'âge	Action sim. histoire humour*		Action sim. histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,22	0,42	0,17	0,38
G2	0,70	0,47	0,61	0,49
G3	0,65	0,48	0,74	0,44

* Les moyennes et les écarts types sont indiqués en unité de présence d'action simultanée.

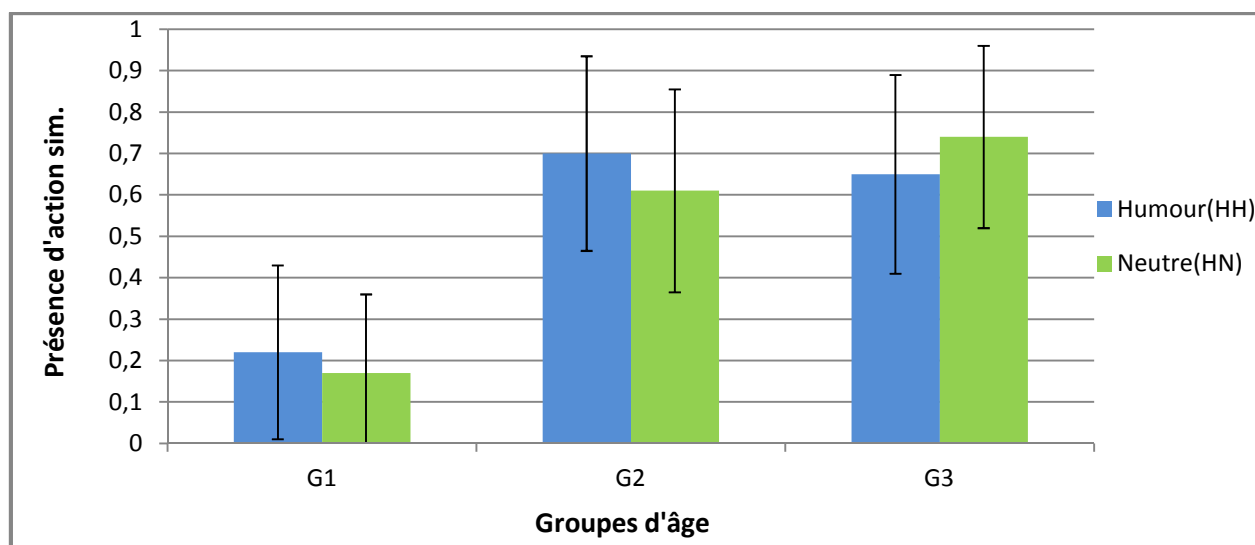


Figure 9 - Moyenne de présence d'action simultanée en fonction de l'âge

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 11 et la Figure 9, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne de présence d'action simultanée dans les histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 4,456, p=.01$.

Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p<.01$ pour deux comparaisons) montrent des différences significatives entre le G1 et le G2, ainsi qu'entre le G1 et le G3. Ainsi les enfants de 6 ans et les enfants de 8 ans produisent significativement plus de d'actions simultanées pendant les histoires que les enfants de 4 ans. Cette différence s'observe tant dans la modalité HH que dans la modalité HN.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de présence d'actions simultanées et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas significativement plus d'actions simultanées dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.9. **L'action différée**

Pour rappel, l'action différée est définie en termes de présence ou d'absence d'actions effectuées par le participant, avec un ou plusieurs objets, pendant une séquence sans verbalisation.

L'hypothèse opérationnelle 9 postule un effet de l'âge sur la fréquence de présence d'action différée dans les histoires, ainsi les enfants de 4 ans produisent davantage d'action différée dans leurs histoires que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes

produisent davantage d'action différée dans leurs histoires que les enfants de 8 ans (G1 > G2 > G3).

Tableau 12 – *Moyennes (et écarts-types) de présence d'action différée*

Groupes d'âge	Action dif. histoire humour*		Action dif. histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,52	0,51	0,35	0,48
G2	0,17	0,38	0,30	0,47
G3	0,26	0,44	0,57	0,50

* Les moyennes et les écarts types sont indiqués en unité de présence d'action différée

Effet de l'âge

Comme il apparait dans le Tableau 12, les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de l'âge sur la production d'action différée pendant les histoires par les enfants.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de présence d'actions différées et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas significativement plus d'actions différées dans l'une des modalités de la tâche.

II.3.1.10. Le geste iconique

Pour rappel, cette variable est définie en termes de présence ou d'absence de productions de gestes iconiques par le participant pendant son histoire.

L'hypothèse opérationnelle 10 postule un effet de l'âge sur la fréquence de présence de gestes iconiques dans les histoires, ainsi les enfants de 8 ans produiraient davantage de gestes iconiques dans leurs histoires que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes produiraient davantage de gestes iconiques dans leurs histoires que les enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

Tableau 13 – Moyennes (et écarts-types) de présence de gestes iconiques

Groupes d'âge	Gestes iconiques histoire humour*		Gestes iconiques histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,22	0,42	0,09	0,28
G2	0,00	0,00	0,04	0,20
G3	0,04	0,20	0,04	0,20

* Les moyennes et les écarts types sont indiqués en unité de présence de geste iconique

Effet de l'âge

Comme il apparait dans le Tableau 13, les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de l'âge sur la production de gestes iconiques pendant les histoires par les enfants.

Effet de la modalité de la tâche

Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de présence de gestes iconiques et ce pour les trois groupes d'âges. Les enfants ne produisent pas significativement plus de gestes iconiques dans l'une des modalités de la tâche.

II.4.1.11. Le rire / sourire

Pour rappel, cette variable est définie en termes de présence ou d'absence de rire et/ou de sourire de la part de l'enfant pendant le déroulement de son histoire.

L'hypothèse opérationnelle 11 postule un effet de l'âge sur la fréquence de présence de rire / sourire de la part des enfants, ainsi les enfants de 8 ans produiraient davantage de rire / sourire pendant leurs histoires que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes produiraient davantage de rire / sourire pendant leurs histoires que les enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

L'hypothèse opérationnelle 11 bis postule un effet de la modalité de la tâche sur la fréquence de présence de rire / sourire de la part des enfants, ainsi la fréquence de présence de rire / sourire serait plus importante dans la modalité histoire humour que dans modalité histoire neutre (HH > HN).

Tableau 14 – Moyennes (et écarts-types) de présence de rire / sourire

Groupes d'âge	Rire/sourire histoire humour*		Rire/sourire histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,52	0,51	0,26	0,44
G2	0,70	0,47	0,57	0,50
G3	0,65	0,48	0,43	0,50

* Les moyennes et les écarts types sont indiqués en unité de présence de rire/sourire

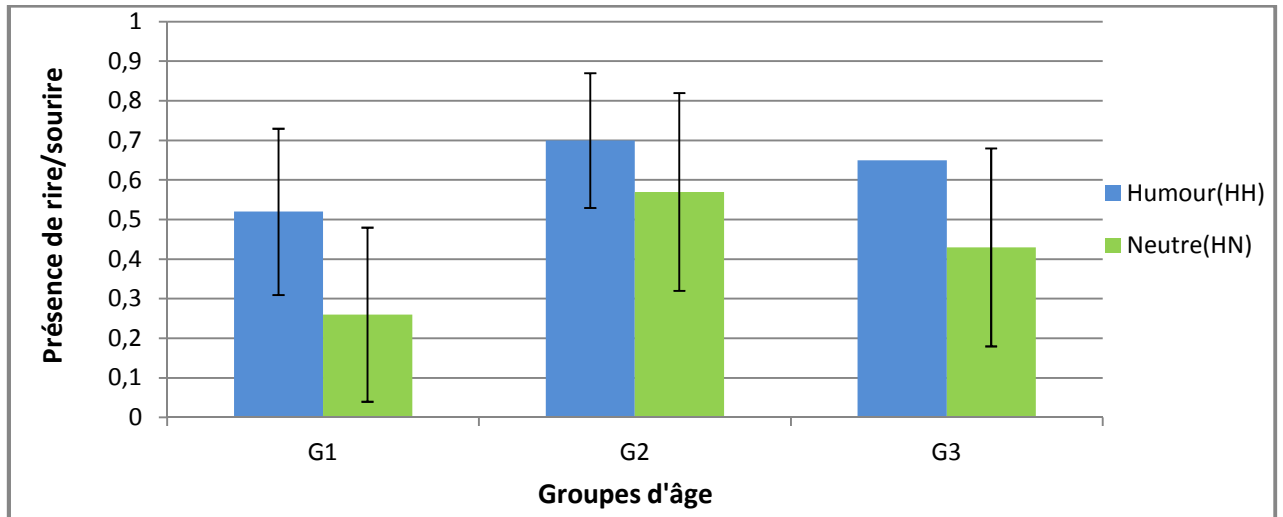


Figure 10 - Moyenne de présence de rire/sourire en fonction de l'âge

Effet de l'âge

Les analyses statistiques ne permettent pas de mettre en évidence un effet de l'âge sur la présence de rire/sourire dans les histoires, HH et HN confondues.

Effet de la modalité de la tâche

Comme le montrent le Tableau 14 et la Figure 10, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la fréquence de présence de rire/sourire dans les histoires, $F(1,66) = 14,47, p=.001$. Les analyses post-hoc (test du t de Student) mettent en évidence ces différences chez enfants du G1, $t(22) 2,787, p=.01$, et du G3, $t(22) 2,472, p=.02$. Les enfants de 4 ans et les enfants de 8 ans produisent significativement plus de rire/sourire en condition HH qu'en condition HN.

II.3.1.12. L'incongruité

Pour rappel, l'incongruité est définie en termes de présence ou d'absence d'une ou plusieurs incongruités dans les histoires.

L'hypothèse opérationnelle 12 postule une effet de l'âge sur la fréquence de présence d'incongruité dans les histoires, ainsi on trouverait davantage de présence d'incongruité dans les histoires des enfants de 8 ans, que dans les histoires des enfants de 6 ans, où l'on trouverait davantage de présence d'incongruité que dans les histoires des enfants de 4 ans (G3 > G2 > G1).

Hypothèse Opérationnelle 12 bis postule un effet de la modalité de la tâche sur la fréquence de présence d'incongruité dans les histoires, ainsi on trouverait davantage de présence d'incongruité dans la modalité histoire humour que dans la modalité histoire neutre (HH > HN).

Tableau 15 – Moyennes (et écarts-types) de présence d'incongruité

Groupes d'âge	Incongruité histoire humour*		Incongruité histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,78	0,42	0,48	0,51
G2	0,87	0,34	0,70	0,55
G3	1	0	0,83	0,38

* Les moyennes et les écarts types sont indiqués en unité de présence d'incongruité

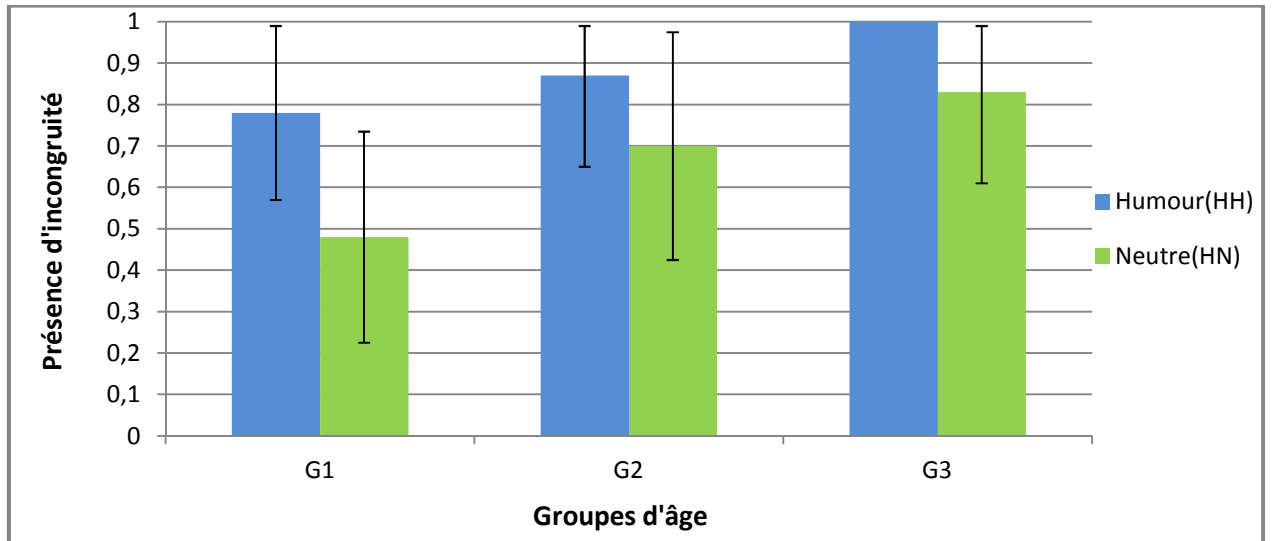


Figure 11 - Moyenne de présence d'incongruité en fonction de l'âge

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 15 et la Figure 11, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne de présence d'incongruité dans les histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 4,784, p = .01$.

Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p < .01$ pour une comparaison) montrent une différence significative entre le G1 et le G3. La moyenne de présence d'incongruité augmente donc avec l'âge, on trouve significativement davantage de présence d'incongruités chez les enfants de 8 ans que chez les enfants de 4 ans.

Effet de la modalité de la tâche

Comme le montrent le Tableau 15 et la Figure 8, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la fréquence de présence d'incongruité dans les histoires, $F(1,66) = 11,049, p = .001$.

Les analyses post-hoc (test du t de Student) mettent en évidence ces différences chez les enfants du G1, $t(22) 2,299, p=.03$, et du G3, $t(22) 2,152, p=.04$. On trouve significativement plus de présence d'incongruité en condition HH qu'en condition HN, dans les histoires des enfants de 4 ans et dans les histoires des enfants de 8 ans.

II.3.1.13. Nombre d'incongruités

Pour rappel, le nombre d'incongruités est défini par le calcul de la somme des événements incongrus présents dans chaque histoire.

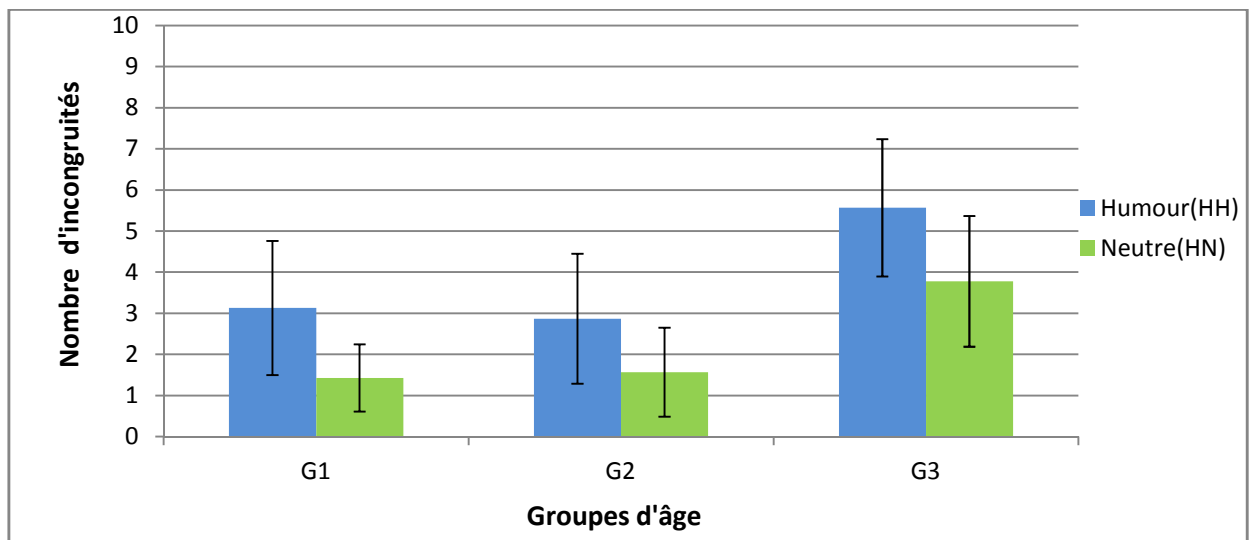
L'Hypothèse Opérationnelle 13 postule un effet de l'âge sur la moyenne du nombre d'incongruités par histoire, ainsi on trouverait un plus grand nombre d'incongruités dans les histoires des enfants de 8 ans que dans les histoires des enfants de 6 ans, de même on trouverait un plus grand nombre d'incongruités dans les histoires des enfants de 6 ans que dans les histoires des enfants de 4 ans ($G3 \succ G2 \succ G1$).

Hypothèse Opérationnelle 13 bis postule un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne du nombre d'incongruités dans les histoires, ainsi on trouverait un plus grand nombre d'incongruités dans les histoires de la modalité « histoire humour » que dans les histoires de la modalité « histoire neutre » ($HH \succ HN$)

Tableau 16 - Moyennes (et écarts-types) du nombre d'incongruités

Groupes d'âge	Nbre incong. histoire humour*		Nbre incong. histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	3,13	3,26	1,43	1,75
G2	2,87	3,19	1,57	2,17
G3	5,57	3,34	3,78	3,19

*Les moyennes et écart-types sont indiqués en nombres d'incongruités

**Figure 12** - Moyenne du nombre d'incongruités (et écarts-types) en fonction de l'âge

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 16 et la Figure 12, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne du nombre d'incongruités dans les histoires, HH et HN confondues, $F(2,66) = 7,605, p = .001$.

Les analyses post-hoc (*Bonferroni* significatif à $p < .01$ pour une comparaison) montrent une différence significative entre le G1 et le G3 et entre le G2 et le G3.

La moyenne du nombre d'incongruités par histoire augmente donc avec l'âge, cependant seules les différences de moyenne du nombre d'incongruités entre les enfants de 4 ans et les enfants de 6 ans et entre les enfants de 6 ans et les enfants de 8 ans sont significatives.

Effet de la modalité de la tâche

Comme le montrent le Tableau 16 et la Figure 12, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne du nombre d'incongruité dans les histoires, $F(1,66) = 18,208$, $p=.001$. Les analyses post-hoc (test du t de Student) mettent en évidence ces différences chez les enfants du G1, $t(22) 2,76$, $p=.01$, et du G3, $t(22) 2,85$, $p=.009$. On trouve significativement plus d'incongruités en condition HH qu'en condition HN, dans les histoires des enfants de 4 ans et dans les histoires des enfants de 8 ans.

II.3.1.14. Ratio nombre d'incongruités / durée de l'histoire

Pour rappel, le ratio du nombre d'incongruités sur la durée de l'histoire est défini par le nombre d'incongruités présents dans une histoire divisé par la durée de celle-ci.

L'hypothèse opérationnelle 14 postule un effet de l'âge sur le ratio du nombre d'incongruités/durée, ainsi le ratio moyen serait plus important dans les histoires des enfants de 8 ans que dans les histoires des enfants de 6 ans, de la même façon le ratio moyen dans les histoires des enfants de 6 ans serait plus important que dans les histoires des enfants de 4 ans.

L'hypothèse opérationnelle 14 bis postule un effet de la modalité de la tâche sur le ratio du nombre d'incongruité/durée, ainsi le ratio moyen serait plus important dans la modalité histoire humour que dans la modalité histoire neutre.

Tableau 17 – Moyennes (et écarts-types) du ratio nombre d'incongruité/ durée de l'histoire.

Groupes d'âge	Ratio histoire humour*		Ratio histoire neutre*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,054	0,066	0,016	0,021
G2	0,069	0,058	0,050	0,057
G3	0,046	0,023	0,029	0,021

*Les moyennes et les écarts-types sont indiqués en unités d'incongruité/durée

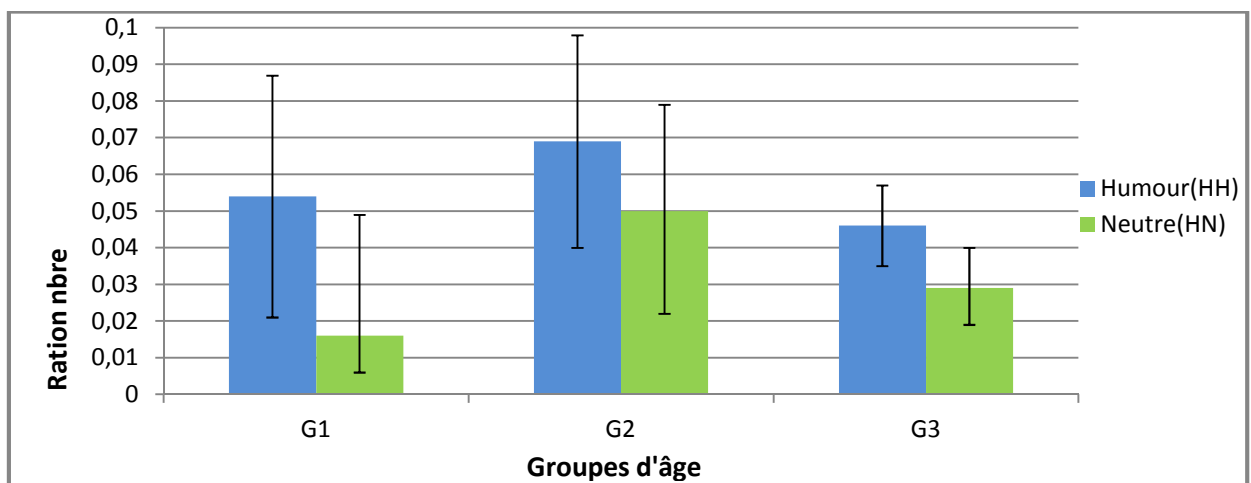


Figure 13 - Moyenne du ratio du nombre d'incongruités/ durée de l'histoire (et écarts-types) en fonction de l'âge

Effet de l'âge

Les analyses statistiques ne permettent pas de mettre en évidence un effet de l'âge sur la moyenne de ratio du nombre d'incongruités/ durée des histoires dans les histoires, HH et HN confondues.

Effet de la modalité de la tâche

Comme le montrent le Tableau 17 et la Figure 13, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de la modalité de la tâche sur la moyenne de ratio (nombre d'incongruité/durée) dans les histoires, $F(1,66) = 12,964, p=.001$.

Les analyses post-hoc (test du t de Student) mettent en évidence ces différences chez les enfants du G1, $t(22) 2,9, p=.008$, et du G3, $t(22) 2,43, p=.023$.

On trouve des ratios significativement plus importants en condition HH qu'en condition HN, dans les histoires des enfants de 4 ans et dans les histoires des enfants de 8 ans.

Ci- dessous vont être récapitulés les résultats issus des histoires humoristiques et neutres.

Tableau 18 - Récapitulatif des résultats issus des histoires produites (HH et HN)

<i>Variables dépendantes</i>	<i>Effet de l'âge</i>	<i>Post hoc (Bonferroni)</i>	<i>Effet de la modalité de la tâche</i>
La durée	Significatif	≠ significatives pour 2 comparaisons G1 < G3 G2 < G3	N.S
La longueur moyenne des énoncés	N.S.		N.S
L'aide à l'invention de l'histoire	Significatif	≠ significatives pour 2 comparaisons G1 > G2 G1 > G3	N.S.
Le schéma narratif	Significatif	≠ significatives pour 2 comparaisons G1 < G2 G1 < G3	N.S.
La verbalisation	Significatif	≠ significatives pour 2 comparaisons G1 < G2 G1 < G3	N.S.
Le discours rapporté	Significatif	≠ significatives pour 2 comparaisons G1 < G2 G1 < G3	N.S.

L'onomatopée	N.S.		N.S.
L'action simultanée	Significatif	≠ significatives pour 2 comparaisons G1 < G2 G1 < G3	N.S.
L'action différée	N.S.		N.S.
Le geste iconique	N.S.		N.S.
Le rire/sourire	N.S		Significatif p=.01 G1 HN < HH Significatif p=.02 G3 HN < HH
L'incongruité (présence)	Significatif	≠ significative pour 1 comparaison G1 < G3	Significatif p=.03 G1 HN < HH Significatif p=.04 G3 HN < HH
Le nombre d'incongruités	Significatif	≠ significatives pour 2 comparaisons G1 < G3 G2 < G3	Significatif p=.01 G1 HN < HH Significatif p=.009 G3 HN < HH
Le ratio nombre incongruité/ durée histoire	N.S.		Significatif p=.008 G1 HN < HH Significatif p=.02 G3 HN < HH

Résumé des résultats des histoires

Comme il apparaît dans le Tableau 18, on observe pour de nombreux indicateurs un effet de l'âge. Les données du G1 sont significativement différentes des données du G2 et du G3 pour plusieurs indicateurs :

- l'aide à l'invention de l'histoire
- le schéma narratif
- la verbalisation
- le discours rapporté
- l'action simultanée

Les données du G3 sont, quand à elles, significativement différentes des données du G1 et du G2 pour un indicateur :

- la durée des histoires
- le nombre d'incongruités par histoire

Les indicateurs onomatopées et gestes iconiques ce sont avérés non pertinents dans l'analyses des histoires.

Nous allons résumer les caractéristiques des histoires des enfants par groupe d'âge.

○ **Les histoires des enfants de 4 ans** (G1):

- **La durée des histoires** des enfants du G1 est en moyenne **plus courte** que la durée moyenne des histoires des enfants du G3, mais est proche de la durée moyenne des histoires des enfants du G2.

- Les enfants du G1 ont beaucoup **plus besoin d'aide** pour inventer leurs histoires que les enfants du G2 et du G3.

- On observe en moyenne **moins de schémas narratifs complets** dans les histoires des enfants du G1 que dans les histoires des enfants du G2 et du G3.

- Les enfants du G1 **verbalisent moins** en moyenne pendant leurs histoires que les enfants du G2 et du G3.

- On observe en moyenne très **peu de discours rapporté** des personnages dans les histoires des enfants du G1 par rapport aux histoires des enfants du G2 et du G3

- Les enfants du G1 utilisent en moyenne très **peu d'actions simultanées** pendant leurs histoires, par rapport aux enfants du G2 et du G3.

- On n'observe pas de différence de production de rire/sourire pendant les histoires du G1 par rapport aux histoires des enfants du G2 et du G3. Cependant on en observe en moyenne **davantage de rire / sourire dans les HH** par rapport aux HN.

- On observe en moyenne **moins de présence d'incongruité** dans les histoires du G1 par rapport aux histoires du G3. Cependant on observe en moyenne **davantage de présence d'incongruité dans les HH** par rapport aux HN.

- On observe en moyenne **moins d'incongruités** dans les histoires du G1 par rapport aux histoires du G3. Cependant on observe en moyenne **un plus grand nombre d'incongruités dans les HH** par rapport aux HN.

- On n'observe pas de différence de ratio (nombre incongruité/durée) dans les histoires du G1 par rapport aux histoires du G2. Cependant on observe en moyenne un **ratio plus important dans les HH** par rapport aux HN.

○ **Les histoires des enfants de 6 ans (G2) :**

- **La durée des histoires** des enfants du G2 est en moyenne **plus courte** que la durée moyenne des histoires des enfants du G3, mais est proche de la durée moyenne des histoires des enfants du G1.

- Les enfants du G2 ont **très peu besoin d'aide** pour inventer leurs histoires par rapport aux enfants du G1.

- On observe en moyenne **davantage de schémas narratifs complets** dans les histoires des enfants du G2 que dans les histoires des enfants du G1.

- Les enfants du G2 **verbalisent pendant toutes leurs histoires** (HH et HN), la moyenne de verbalisation des enfants du G2 est significativement plus élevée que celle des enfants du G1.

- On observe en moyenne **davantage de discours rapporté** des personnages dans les histoires des enfants du G2 par rapport aux histoires des enfants du G1.

- Les enfants du G2 utilisent en moyenne **davantage des actions simultanées** pendant leurs histoires, par rapport aux enfants du G1. On trouve des actions simultanées dans plus de la moitié des histoires.

- On n'observe pas de différence de production de rire/sourire pendant les histoires du G2 par rapport aux histoires des enfants du G1 et du G3. On n'observe **pas de différence de présence de rire / sourire dans les HH** par rapport aux HN. Contrairement à ce qui est observé dans les deux autres groupes.

- On observe en moyenne dans le G2 une **présence d'incongruité dans plus de la moitié des histoires HH et HN**. On n'observe pas d'effet de la modalité de la tâche sur la présence d'incongruité.

- On observe en moyenne **moins d'incongruités dans les histoires** du G2 par rapport aux histoires du G3. L'effet de la modalité de la tâche, n'est pas avéré pour ce groupe d'âge.

- On n'observe **pas de différence du ratio moyen** dans les histoires du G2 que dans les histoires du G1 et du G3. L'effet de la modalité de la tâche n'est pas avéré pour ce groupe d'âge.

○ **Les histoires des enfants de 8 ans** (G3) :

- **La durée des histoires** des enfants du G3 est en moyenne **plus longue** que la durée moyenne des histoires des enfants du G1 et du G2. On n'observe pas d'effet de la modalité de la tâche sur la durée des histoires.

- Les enfants du G3 n'ont **pratiquement pas besoin d'aide** pour inventer leurs histoires.

- On observe en moyenne davantage de schémas narratifs complets dans les histoires des enfants du G3 que dans les histoires des enfants du G1, on trouve des **schémas narratifs complets dans presque toutes les histoires**.

- Les enfants du G3 **verbalisent dans pratiquement toutes leurs histoires**, la moyenne de verbalisation des enfants du G3 est significativement plus élevée que celle des enfants du G1.

- On observe en moyenne davantage de discours rapporté des personnages dans les histoires des enfants du G3 par rapport aux histoires des enfants du G1. On observe une utilisation du **discours rapporté dans plus de la moitié des histoires** HH et HN.

- Les enfants du G3 utilisent en moyenne davantage d'actions simultanées pendant leurs histoires, par rapport aux enfants du G1. On trouve des **actions simultanées dans plus de la moitié des histoires** HH et HN.

- On observe en moyenne **davantage de rire/sourires dans les HH** que dans les HN des enfants du G3.
- On observe en moyenne davantage de présence d'incongruité dans les histoires du G3 par rapport aux histoires du G1, on en observe **davantage de présence d'incongruité dans les HH** (dans 100% des cas) par rapport aux HN (82% des cas).
- On observe en moyenne **davantage d'incongruités dans les histoires** du G3 par rapport aux histoires du G1 et du G2. On observe en moyenne **davantage d'incongruités dans les HH** par rapport aux HN.
- On observe un **ratio** (nombre d'incongruités/durée) moyen **plus important dans les HH** par rapport aux HN.

II.3.1.15. Nombre d'éléments humoristiques relevés

Pour rappel, le nombre d'éléments humoristique relevé dans une histoire humour (HH) est défini par la somme des éléments humoristiques cités par le participant après avoir visionné son histoire humour (HH)

L'hypothèse opérationnelle 15 postule un effet de l'âge sur le nombre d'éléments humoristiques relevés dans chaque histoire humour (HH).

Tableau 19 - Moyennes (et écarts-types) des éléments humoristiques relevés

Groupes d'âge	Éléments humoristiques relevés	
	Moyenne	Ecart-type
G1	0,74	0,81
G2	1,26	0,54
G3	1,61	0,89

* Les moyennes et écarts types sont indiqués en unités d'EHR

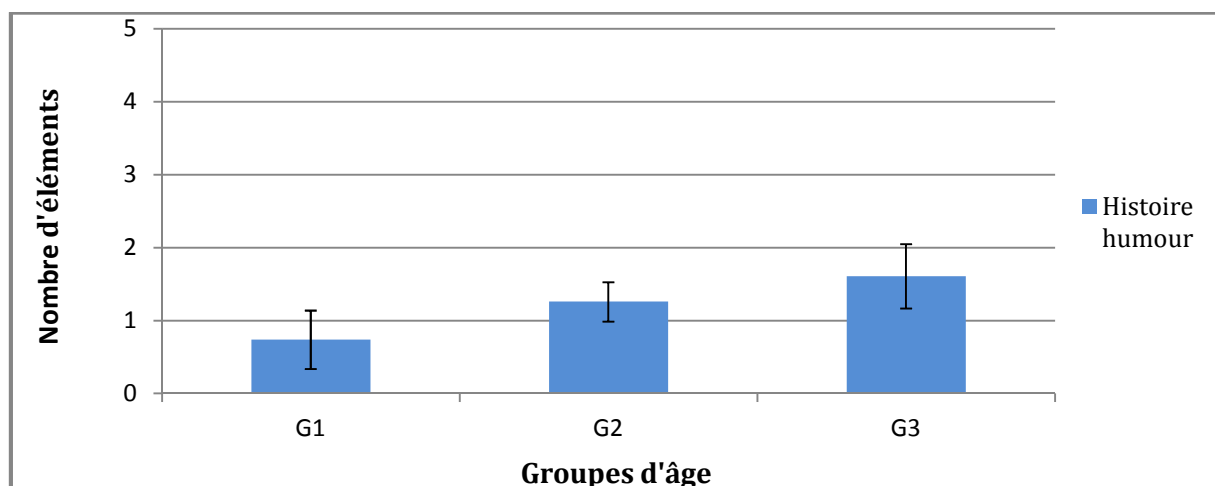


Figure 14 - Moyenne (et écarts-types) des éléments humoristiques relevés en fonction de l'âge

Effet de l'âge

Comme le montrent le Tableau 19 et la Figure 14, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne d'éléments humoristiques relevés dans les histoires HH, $F(2,66) = 7,583$, $p=.001$. Les analyses post-hoc (*Scheffé* significatif à $p<.001$ pour une comparaison) montrent une différence significative entre le G1 et le G3. La moyenne du nombre d'éléments humoristiques relevés par histoire humour augmente donc avec l'âge, cependant seule la différence de moyenne du nombre d'éléments humoristiques relevés dans les histoires entre les enfants de 4 ans et les enfants de 8 ans est significative.

II.3.1.16. Nature des éléments humoristiques

Pour rappel, la nature des éléments humoristiques relevés est définie par la catégorisation des éléments humoristiques en fonction de leur forme : Éléments humoristiques de nature verbale (V), de nature comportementale (C) et de nature verbale et comportementale (V+C)

L'hypothèse opérationnelle 16 postule un effet de l'âge sur nombre d'éléments humoristiques de nature verbale, ainsi les enfants de 8 ans produiraient davantage d'éléments humoristiques de nature verbale que les enfants de 6 ans, qui eux même en produiraient davantage que les enfants de 4 ans ($G1 \prec G2 \prec G3$).

Tableau 20 – Moyennes (et écarts-types) des natures d'éléments humoristiques relevés

Groupes d'âge	Nature V*		Nature V+C*		Nature C*	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
G1	0,22	0,42	0,00	0,00	0,52	0,84
G2	0,65	0,71	0,48	0,79	0,13	0,34
G3	0,70	1,06	0,83	0,88	0,09	0,41

*Les moyennes et écarts types sont indiqués en unité de nature d'EHR.

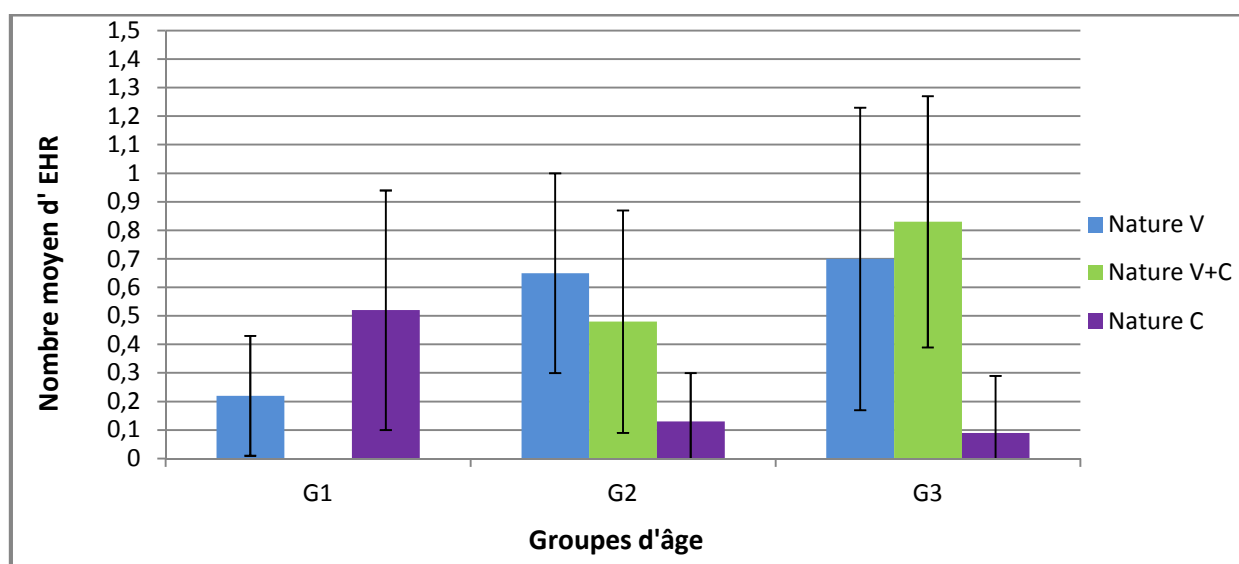


Figure 15 - Moyennes (et écarts types) des natures d'éléments humoristiques en fonction de l'âge

Effet de l'âge

- EHR de nature verbale (V) : Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de l'âge sur la production d'éléments humoristiques de nature verbale.

- EHR de nature verbale + comportementale (V+C) : Comme le montrent le Tableau 20 et la Figure 15, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne d'éléments humoristiques relevés de nature V+C, $F(2,66) = 8,412$, $p=.001$. Les analyses post-hoc (*Scheffé* significatif à $p<.001$ pour une comparaison) montrent une différence significative entre le G1 et le G3. La moyenne du nombre d'éléments humoristiques relevés de nature V+C par histoire humour augmente donc avec l'âge, cependant seule la différence de moyenne du nombre d'EHR de nature V+C entre les enfants de 4 ans et les enfants de 8 ans est significative.
- EHR de nature comportementale (C) : Comme le montrent le Tableau 20 et la Figure 15, les analyses statistiques mettent en évidence un effet de l'âge sur la moyenne d'éléments humoristiques relevés de nature C, $F(2,66) = 3,925$, $p=.025$. Les analyses post-hoc (*Scheffé* significatif à $p<.04$ pour une comparaison) montrent une différence significative entre le G1 et le G3. La moyenne du nombre d'éléments humoristiques relevés de nature C par histoire humour diminue donc avec l'âge, cependant seule la différence de moyenne du nombre d'EHR de nature C entre les enfants de 4 ans et les enfants de 8 ans est significative.

II.3.1.17. Types d'éléments humoristiques

Pour rappel, le type d'élément humoristique est défini par une catégorisation des éléments humoristiques en référence à une liste présentée précédemment.

L'hypothèse opérationnelle 17 postule un effet de l'âge sur la diversité de types d'éléments humoristiques, ainsi les enfants de 4 ans produiraient moins d'éléments humoristiques de types différents que les enfants de 6 ans, qui eux-mêmes produiraient moins d'éléments humoristiques de types différents que les enfants de 8 ans.

Tableau 21 - *Typologie des éléments humoristiques relevés*

	Chute	Gag	Gros Mot	Anom. de cpt.	Anom. de disc.	Attr. de prop.	Malad.	Mésav.	Élément neutre	Total	Ne sait pas
G1	2	0	0	12	0	0	0	0	3	17	10
G2	2	1	3	15	1	5	1	1	4	33	0
G3	7	8	1	16	0	3	0	0	2	38	0

Anom. de cpt. = Anomalie de comportement

Anom. de disc. = Anomalie de discours

Attr. de prop. = Attribution de propriété spécifique à l'homme à un animal

Malad. = Maladresse

Mésav. = Mésaventure

Effet de l'âge

Comme indiqué dans le Tableau 21, les résultats statistiques mettent en évidence des différences significatives dans le nombre de production humoristiques de type gag par les enfants, $F(2,66)=8,831$, $p=.001$. Les analyses post-hoc (Scheffé significatif a

$p < .005$ pour deux comparaisons) montrent une différence significative entre le G1 et le G3, et entre le G2 et le G3. C'est le seul effet de l'âge mis en évidence par les analyses statistiques.

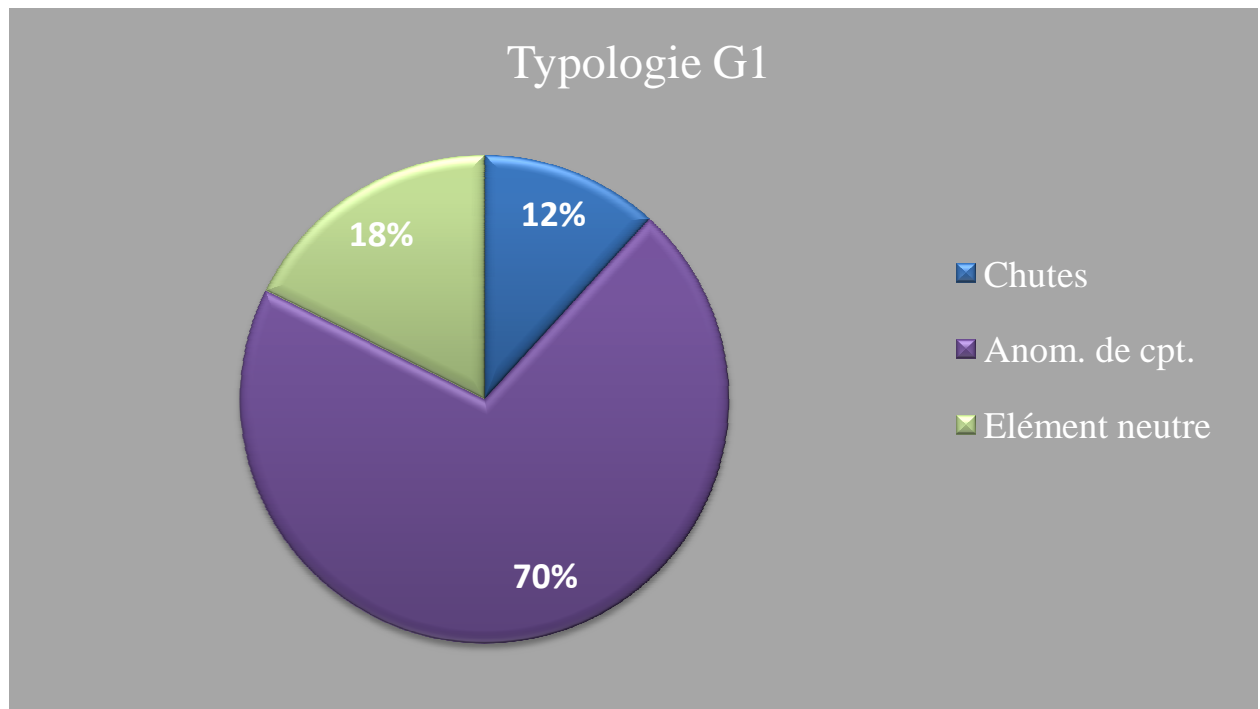


Figure 16 - *Types d'humour des EHR du G1*

Dans le groupe des enfants de 4 ans :

Comme il apparaît dans le Tableau 21 et la Figure 16, on trouve uniquement **2 types d'humour** dans les éléments humoristiques relevés, les **chutes** et les **anomalies de comportement**. Il est à noter que 10 enfants sur 23 n'ont pas pu identifier des éléments humoristiques produits. Il n'y a que dans le G1 que des enfants n'ont pas su identifier des éléments humoristiques, ce cas de figure ne se reproduit ni dans le G2, ni dans le G3. On observe également que dans 18% des cas (3 enfants/23), les

enfants ont identifié des éléments qui n'ont pu être associés à un type d'humour et on donc été cotés comme éléments neutres.

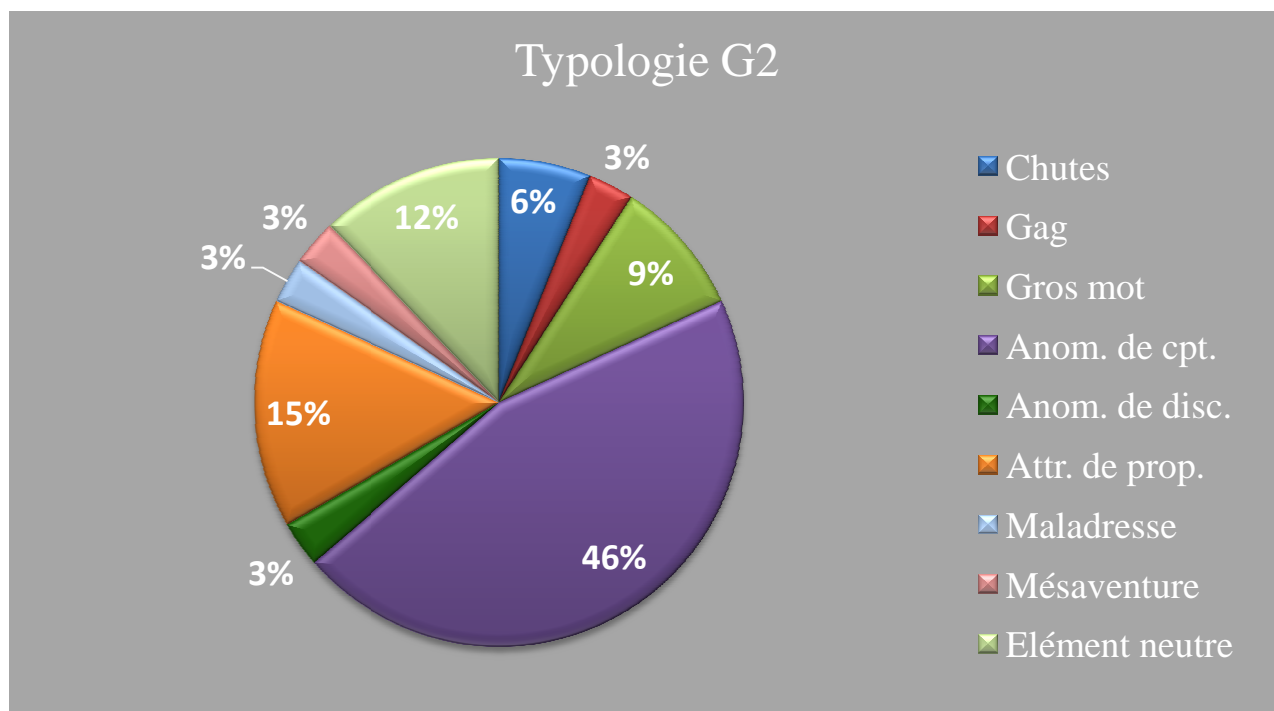


Figure 17 - Types d'humour des EHR du G2

Dans le groupe des enfants de 6 ans :

Comme il apparaît dans le Tableau 21 et la Figure 17, on trouve **8 types d'humour** dans les éléments humoristiques relevés, les chutes, les gags, les gros mots, les anomalies de comportement, les anomalies de discours, les attributions de propriétés spécifique à l'homme à un animal, les maladroesses, et les mésaventures. Les types d'humours les plus représentés chez les enfants de 6 ans sont les **anomalies de comportement (46%)**, les **attributions à l'animal de propriétés spécifiques à l'homme (15%)** et les **gros mots (9%)**. Tous les enfants ont été capables d'identifier des éléments humoristiques, cependant dans 12% des cas (4

enfants sur 23) ces éléments n'ont pu être associés à un type d'humour et ont donc été coté comme « élément neutre ».

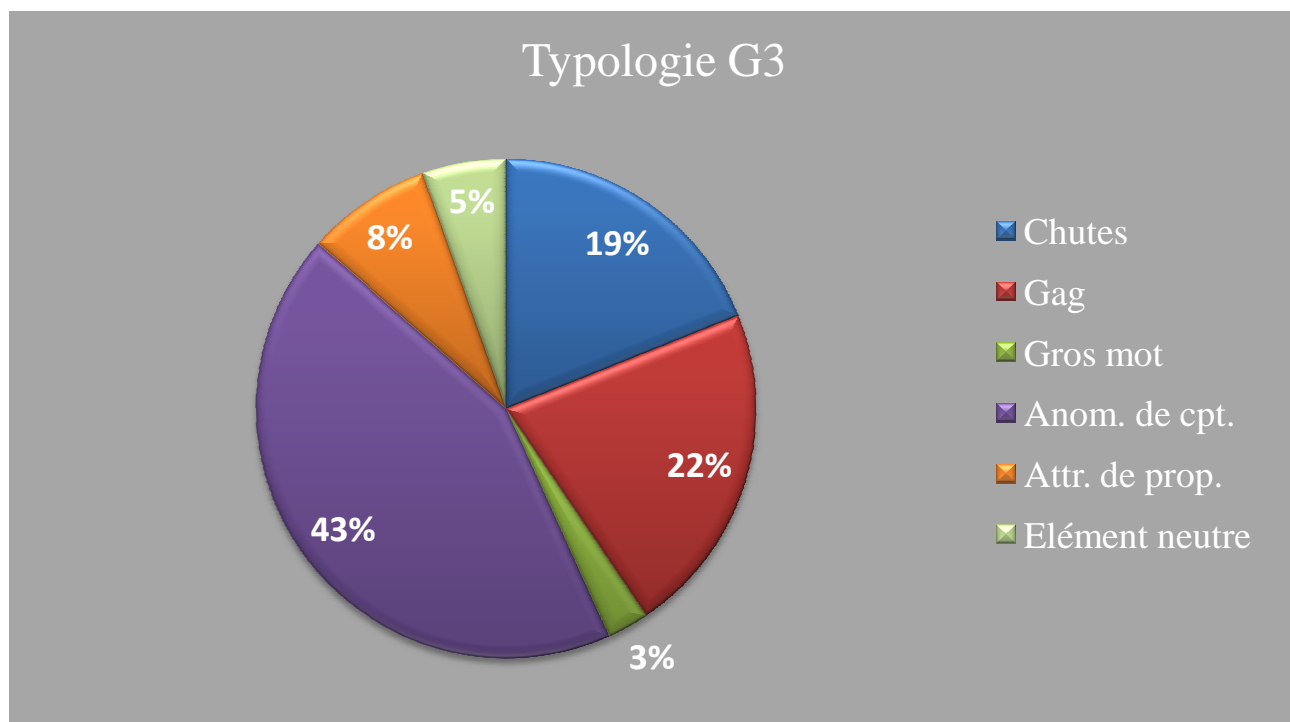


Figure 18 - Types d'humour des EHR du G3

Dans le groupe des enfants de 8 ans :

Comme il apparaît dans le Tableau 21 et la Figure 18, on trouve **5 types d'humour** dans les éléments humoristiques relevés, les chutes, les gags, les gros mots, les anomalies de comportement, les attributions de propriétés spécifique à l'homme à un animal. Les types d'humours les plus représentés chez les enfants de 8 ans sont les **anomalies de comportement** (43%), les **gags** (22%) et les **chutes** (19%). Tous les enfants ont été capables d'identifier des éléments humoristiques, cependant dans 5% des cas (2 enfants sur 23) ces éléments n'ont pu être associés à un type d'humour et ont donc été coté comme « élément neutre ».

Résumé des résultats des éléments humoristiques relevés (EHR)

○ Le nombre d'EHR

On observe un **effet de l'âge sur le nombre moyen d'éléments humoristiques relevés (EHR)** par les enfants auteurs. **La moyenne du nombre d'EHR double entre 4 et 8 ans** (de 0,74 EHR par histoire à 1,61 EHR par histoire).

○ La nature des EHR

On observe un **effet de l'âge sur la moyenne du nombre d'EHR de nature verbale et comportementale (V+C)**, ainsi que sur **la moyenne du nombre d'EHR de nature comportementale (C)**. Le nombre moyen d'EHR de nature V+C augmente avec l'âge (de 0 pour le G1 à 0,83 pour le G3). Le nombre moyen d'EHR de nature C diminue avec l'âge (de 0,52 pour le G1 à 0,09 pour le G3).

○ Le type d'EHR

Les enfants de 4 ans se distinguent des enfants de 6 et 8 ans par nombre de types d'humour différents observés dans leurs histoires mais aussi par le fait qu'ils n'ont pas identifié d'éléments humoristiques dans 10 cas sur 23. Pour **2 types d'humour identifiés dans le G1**, on trouve **8 types d'humour dans le G2** et **5 types d'humour dans le G3**.

La proportion d'EHR de type chute évolue avec l'âge, 12% des EHR à 4 ans, 6% des EHR à 6 ans et 19% des EHR à 8 ans. **La proportion d'éléments neutre diminue avec l'âge**, 18% des EHR à 4 ans, 12% des EHR à 6 ans et 5% des EHR à 8 ans. **La proportion d'EHR de type anomalie de comportement reste stable** entre les enfants de 6 ans (46%) et les enfants de 8 ans (43%).

On observe moins de types d'humour différents chez les enfants de 8 ans que chez les enfants de 6 ans.

Cependant 4 des types d'humour relevés chez les enfants de 6 ans représentent chacun 3% des cas (soit 1 occurrence par type d'humour), c'est le cas pour la maladresse, la mésaventure, l'anomalie de discours et le gag. Seul un type d'humour relevé chez les enfants de 8 ans représente 3% des cas (soit 1 occurrence), c'est le cas des gros mots.

On observe une plus grande proportion de gags dans les éléments humoristiques relevés (EHR) par les enfants de 8 ans (22%), que dans les EHR par les enfants de 6 ans (3%). Cette augmentation peut être considérée comme un indice de complexification du type d'humour utilisé.

II.3.2. Résultats de l'analyse des données des groupes juges

II.3.2.1. Appréciation de l'humour

Pour rappel, une histoire est cotée drôle si au moins deux membres du groupe juge l'ont jugée comme telle.

L'hypothèse opérationnelle 18 postule un effet de la modalité de la tâche sur les jugements, ainsi il est attendu que les histoires drôles soient davantage cotées drôles et que les histoires neutres.

Tableau 22 - Résultats (sur 23) des jugements des histoires HH et HN en fonction de l'âge

Groupes d'âge	Jugement des histoires	
	Drôle	Non drôle
G1 HH	14/23	9/23
HN	7/23	16/23
G2 HH	8/23	15/23
HN	1/23	22/23
G3 HH	9/23	14/23
HN	4/23	19/23

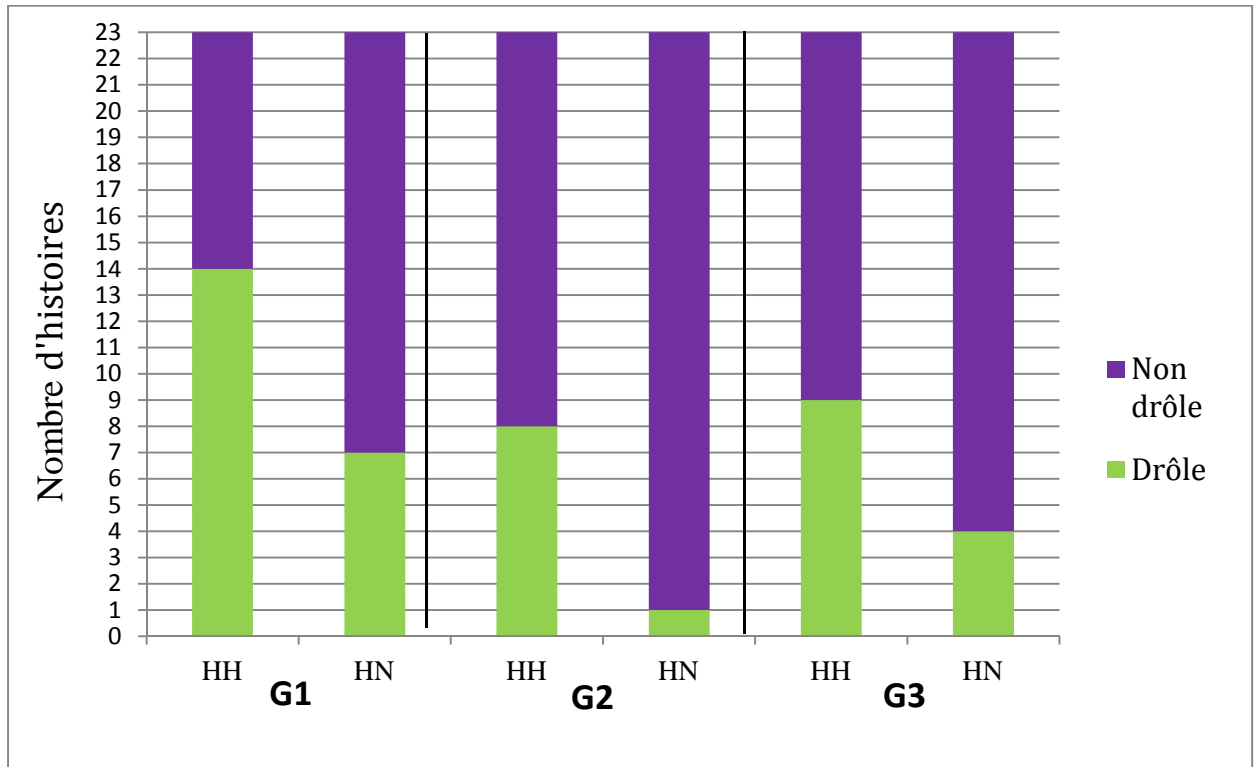


Figure 19 - Jugement des histoires en fonction des groupes d'âges et des modalités de la tâche

Effet de la modalité de la tâche

Comme il apparaît dans le Tableau 22 et la Figure 19, les résultats statistiques mettent en évidence un effet de la modalité de la tâche sur le jugement des enfants membres des groupes juges, $F(1,66) = 25,293, p=.001$. Les analyses post-hoc (test du t de Student) mettent en évidence ces différences pour les histoires des enfants du **G1** ; $t(22) = 3,102, p=.005$, du **G2** ; $t(22) = 3,102, p=.005$ et du **G3** ; $t(22) = 2,472, p=.02$.

Ainsi, les histoires sont significativement plus jugées drôles en condition HH qu'en condition HN, et ce dans les histoires des enfants de 4 ans, de 6 ans et de 8 ans.

Effet de l'ordre

Au regard des résultats, nous nous sommes demandé si l'ordre de passation des histoires avait un impact sur l'appréciation des histoires par les groupes juges. En d'autres termes, est ce que les enfants qui ont d'abord inventés des histoires humoristiques produisent des histoires neutres qui seront davantage cotées comme drôles. Les résultats statistiques mettent en évidence un effet de l'ordre de passation des enfants auteurs sur le jugement drôle des histoires neutres, $t(67) = 2,567$, $p=.012$. En effet les histoires neutres sont significativement plus jugées drôles dans la modalité de l'ordre de tâche n°1, c'est-à-dire quand les enfants produisent d'abord l'histoire drôle (HH) et ensuite l'histoire neutre (HN).

II.3.2.2. Justification des groupes- juges

Pour rappel, pour chaque histoire cotée drôle l'enfant juge a décrit ce qu'il a trouvé drôle dans l'histoire. Le ou les éléments humoristiques relevés par l'enfant juge seront comparés aux éléments humoristiques relevés par l'enfant auteur de l'histoire.

L'hypothèse opérationnelle 19 postule que les éléments humoristiques relevés par les enfants juges seront similaires aux éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs.

Les phases de justification des jugements ont été enregistrées et les éléments humoristiques relevés par les enfants juges ont été retranscrits. Cependant cette la phase de justification pour le groupe juge formé d'enfants de 4 ans ne peut être exploitée, faute de justifications.

Les résultats qui suivent porteront donc uniquement sur les données des groupes juges formés d'enfants de 6 ans (8 histoires HH jugées drôles) et 8 ans (9 histoires HH jugées drôles).

Tableau 23 - Résultats des correspondances entre les EHR des enfants auteurs et les EHR des groupes juges

Groupes d'âge	Éléments humoristiques relevés pour justification		Correspondance des EHR
	EHR enfant auteur	EHR groupe juge	
G2	2	2	1
	1	1	1
	1	0	0
	3	1	0,33
	1	1	1
	1	0	0
	2	0	0
	1	1	1
G3	1	1	1
	3	2	0,66
	1	1	1
	1	1	1
	1	0	0
	3	1	0,33
	1	0	0
	2	1	0,5
	1	1	1

Comme il apparaît dans le Tableau 23, la moyenne de correspondance EHR enfant auteur - EHR groupe juge est de 0,54 pour le G2 et de 0,61 pour le G3. Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence un effet de l'âge sur les moyennes de correspondance entre EHR. On note que les enfants juges relèvent, dans les histoires qu'ils jugent drôles, au moins la moitié des éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs.

Résumé des résultats des groupes juges

○ Appréciation de l'humour

On observe que si plus de la moitié des HH sont jugées drôles par le groupe juge de 4 ans, les groupes juges de 6 ans et 8 ans estiment que moins de la moitié des HH sont drôles.

Cependant on observe **un effet de la modalité de la tâche sur les jugements et ce pour les 3 groupes d'âge**. Les histoires en modalité HH sont davantage jugées drôles que les histoires en modalité HN.

Il est important de soulever **l'effet de l'ordre de la modalité de la tâche sur le jugement drôle des histoires HN**. Les histoires neutres sont davantage jugées comme drôles lorsqu'elles sont issues de l'ordre de passation n°1, c'est-à-dire lorsque l'enfant créer une histoire-humour (HH) puis une histoire-neutre (HN).

○ La justification des juges

Dans plus de la moitié des cas les éléments humoristiques relevés par les enfants juges sont similaires aux éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs.

Le groupe juge des enfants de 6 ans à relevé au moins un élément humoristique en commun avec l'enfant auteur dans 5 cas sur 8.

Le groupe juge des enfants de 8 ans à relevé au moins un élément humoristique en commun avec l'enfant auteur dans 7 cas sur 9.

II.4. Discussion

Nous allons tout d'abord aborder la discussion des résultats de l'étude, c'est-à-dire les aspects développementaux des histoires humoristiques et neutres, les caractéristiques des éléments humoristiques relevés en fonction de l'âge et l'appréciation des histoires neutres et humoristiques. Nous verrons ensuite ce qui distingue une histoire neutre d'une histoire humoristique.

Suite à cela, sera présentée la discussion à propos de la méthodologie utilisée, tant pour la phase d'invention d'histoire que pour la phase de jugement de celles-ci.

II.4.1 Discussion des résultats

Nous allons à présent discuter les résultats obtenus dans cette étude sur la base des objectifs de départ rappelés ci-dessous.

- Observer si l'âge des enfants a un impact sur leur production d'histoires drôles, par la mise en œuvre d'un protocole permettant la création de productions humoristiques en situation non-naturelle.
- Observer l'appréciation du caractère humoristique des histoires par des enfants chargés de juger les productions camarades du même âge.
- Tenter de déterminer ce qui distingue une « histoire drôle », d'une « histoire neutre », en faisant raconter deux types d'histoire à chaque enfant.

Pour chaque objectif nous allons résumer les résultats obtenus, et tenter de les mettre en relation avec d'autres études menées en psychologie.

○ Aspects développementaux de la production humoristique

Le premier objectif de cette étude est de cibler les spécificités de l'humour produit par des enfants de 4 ans, de 6 ans et de 8 ans. Les productions humoristiques sont dépendantes de la forme imposée par l'expérimentation qui est l'invention de la suite d'une histoire. Rappelons que cette tâche a été sélectionnée afin de permettre aux enfants de se centrer sur la production d'humour (en situation HH) et de ne pas avoir à, en plus, inventer toute une histoire. Bien que l'objectif premier de l'étude soit la production d'humour, les événements humoristiques sont issus d'histoires créées par les enfants. Ces histoires, leurs durées, leurs formes et leurs spécificités ne peuvent donc pas être écartées lors de l'étude des productions humoristiques car ces indicateurs sont également le reflet de capacités cognitives, qui évoluent avec l'âge. Nous allons rapidement résumer les spécificités des récits (HH et HN confondues) en fonction de l'âge des enfants auteurs.

Tableau 24 – *Résumé des caractéristiques des histoires (humour et neutre) avec effet de l'âge*

Indicateur	Effet observé
Durée de l'histoire	Augmentation avec l'âge
Aide à l'invention de l'histoire	Diminution avec l'âge
Schéma narratif	Augmentation avec l'âge
Verbalisation	Augmentation avec l'âge
Discours rapporté	Augmentation avec l'âge
Action simultanée	Augmentation avec l'âge
Présence d'incongruité	Augmentation avec l'âge
Nombre d'incongruités	Augmentation avec l'âge

Ces résultats peuvent être résumés par la notion de complexification des histoires des enfants avec l'âge. Plus les enfants sont âgés plus leurs histoires sont longues et présentent de nombreuses caractéristiques complexes.

Les histoires des enfants de 4 ans :

Il apparaît que les enfants de 4 ans ont davantage besoin d'aide pour inventer une histoire et de fait produisent moins facilement des schémas narratifs complets. Les enfants de 4 ans verbalisent moins leurs histoires, en comparaison aux enfants de 6 et 8 ans, ce qui explique, de fait, qu'ils produisent moins de discours rapportés, et d'actions simultanées. En effet, les actions simultanées sont produites pendant une verbalisation.

Il apparaît que les enfants de 4 ans soit utilisent les jouets et ne verbalisent pas (ou très peu) pendant les actions, soit ils verbalisent leurs histoires et n'utilisent pas (ou très peu) les jouets pendant la narration. Enfin, la présence et le nombre d'incongruités identifiées sont moins importants chez les enfants de 4 ans que chez ceux de 6 et 8 ans.

Sur la base de ces résultats, il semble que la tâche qui consiste à inventer la suite d'une histoire représente un coût cognitif important pour les enfants de 4 ans qui pourrait ainsi expliquer leurs différences de résultats par rapport aux enfants de 6 ans et 8 ans.

Les histoires des enfants de 6 ans :

Il apparaît que les enfants de 6 ans n'ont, pour la grande majorité, plus besoin d'aide pour inventer des histoires et que celles-ci comportent quasiment toutes un schéma narratif complet. Les enfants de 6 ans verbalisent davantage que les enfants de 4 ans leurs histoires, toutes les histoires de ce groupe d'âge comportent des

verbalisations, ils sont capables d'effectuer des actions simultanément à leur narration et introduisent des discours rapportés. Le nombre d'incongruités par histoire est plus élevé que celui des enfants de 4 ans mais moins important que celui des enfants de 8 ans.

Les histoires des enfants de 8 ans :

Il apparaît que les enfants de 8 ans n'ont quasiment plus besoin d'aide pour inventer des histoires et que celles-ci comportent davantage de schémas narratifs complets que les enfants de 6 ans et 4 ans. Les enfants de 8 ans verbalisent davantage que les enfants de 4 ans leurs histoires, quasiment toutes les histoires de ce groupe d'âge comportent des verbalisations. Les enfants de 8 ans d'effectuent des actions simultanément à leur narration et produisent des discours rapportés dans plus de la moitié des récits. Le nombre d'incongruité relevé par histoire est plus élevé que celui des enfants de 4 ans et 6 ans.

Nous allons à présent nous concentré sur les éléments humoristiques relevés (EHR) par les enfants en fonction de leur âge.

Les EHR des enfants de 4 ans :

Ce qui saute aux yeux au premier coup d'œil c'est la proportion d'enfants de 4 ans qui n'identifie pas d'éléments humoristiques dans leurs histoires, 10 enfants sur 23 n'arrivent pas à décrire ce qu'ils ont fait de drôle après avoir vu leurs histoires (HH). Ce premier constat peut expliquer la faible moyenne d'élément humoristique par histoire, on trouve en moyenne moins d'un EHR (0,74 EHR) par histoires dans le groupe des enfants de 4 ans. Les éléments humoristiques relevés sont davantage de nature comportementale (C) que de nature verbale (V). On ne trouve pas d'EHR de

nature verbale + comportementale (V+C), ce qui peut s'expliquer par la faible moyenne de présence d'actions simultanées à la narration pendant les récits des enfants de 4 ans. Enfin, l'autre résultat saillant des éléments humoristiques relevés par les enfants de 4 ans est le type d'humour majoritairement identifié qui est l'anomalie de comportement. Si les enfants de 4 ans n'ont relevé que deux types d'éléments humoristiques (les anomalies de comportement et les chutes), sur 17 EHR, 12 sont des anomalies de comportements (soit 70%) et 2 des chutes (soit 12%). On soulignera également que 3 EHR ont été cotées neutres car ne peuvent pas être rattachée à un type d'humour.

La présence majoritaire d'anomalies de comportement dans les productions humoristiques des enfants de 4 ans va dans le sens des observations de Bergen (1998) qui identifie la production d'actions absurdes comme la première forme d'humour développée chez les enfants. En effet, nous pouvons considérer les anomalies de comportement comme étant des actions absurdes. L'impossibilité pour une partie des enfants de relever les éléments humoristiques qu'ils avaient créés peut s'expliquer par les différences inter-individuelles liées à l'âge. En effet, nous avons remarqué que les histoires humoristiques de ces enfants ne comportaient pas, pour la plupart, d'éléments humoristiques saillants. On peut donc aisément comprendre leur embarras et leur incapacité à donner une réponse. Les recherches dans le champ de la théorie de l'esprit ciblent l'âge de 3-4 ans comme la période à partir de laquelle apparaissent des habiletés cognitives telles que l'attribution de fausses croyances (Wimmer et Perner, 1983) ou la capacité de distinguer les apparences de la réalité (Flavell et al. 1995). Nous avons vu plus haut que la théorie de l'esprit peut être décrite comme une capacité métacognitive de haut niveau

permettant la compréhension des fonctionnements sociaux et des situations ironiques, métaphoriques et humoristiques (Thommen et Rimbert, 2005). Il est donc compréhensible qu'à la période où les habiletés qui entrent en jeux dans la compréhension des situations humoristiques, les enfants de 4 ans ne soient pas tous capables de créer des histoires humoristiques selon nos conditions d'expérimentation. C'est-à-dire créer des histoires humoristiques mais également relever les éléments humoristiques qu'il (l'enfant) vient de créer.

Les EHR des enfants de 6 ans :

Les enfants de 6 ans ont tous été capables de relever un ou des éléments humoristiques dans leurs histoires (HH), il apparaît en moyenne plus d'un EHR par histoire (1,26 EHR/histoire). Les EHR sont majoritairement de nature verbale (V) et de nature verbale + comportementale (V+C), on ne trouve quasiment plus d'EHR de nature uniquement comportementale. Cela s'explique par l'augmentation de présence de verbalisation dans les histoires des enfants de 6 ans. Un résultat saillant est l'apparition d'une multitude de types d'humour différents dans les histoires (HH) des enfants de 6 ans. On compte 8 types d'humour différents dans les EHR des enfants du groupe 2. Il est intéressant de noter que les anomalies de comportement représentent encore 46% des EHR, l'autre type d'humour le plus relevé est l'attribution de propriété spécifique à l'homme à un animal (12% des EHR). Comme il a été observé dans le groupe 1, une faible proportion des enfants a identifié des éléments non humoristiques qui ont donc été cotés comme neutre (4 enfants sur 23) Ce qui est remarquable dans les éléments humoristiques des enfants de 6 ans c'est la multiplicité des types d'humour rencontrés. Il apparaît que les enfants de 6 ans utilisent plusieurs des formes d'humour précoces décrite par Bergen (1998), la

bouffonnerie, la production d'actions absurdes, la description d'événements impossibles, les absurdités verbales et qu'ils sont capables d'utiliser plusieurs types d'humour différents dans une même histoire. Contrairement aux enfants de 4 ans, les enfants de 6 ans sont tous capables de créer des histoires humoristiques selon nos conditions d'expérimentation. Ce fait peut être considéré comme une preuve du développement d'habiletés relatives à la théorie de l'esprit entre 4 et 6 ans, habiletés qui sont nécessaires à la compréhension des situations humoristiques. De plus, les enfants de 6 ans semblent avoir une représentation assez aboutie de ce qu'est une « histoire drôle » pour pouvoir en produire une.

Les EHR des enfants de 8 ans :

La moyenne d'éléments humoristiques relevés chez les enfants de 8 ans (1,61 EHR/histoire) double par rapport à celle des enfants de 4 ans (0,74 EHR/histoire). Comme chez les enfants de 6 ans, les EHR sont majoritairement de nature verbale (V) et de nature verbale + comportementale (V+C). On ne trouve quasiment plus d'EHR de nature uniquement comportementale. Cela s'explique, comme pour les enfants de 6 ans, par l'augmentation de présence de verbalisation dans les histoires des enfants de 8 ans.

Dans EHR des enfants de 8 ans, on trouve 5 types d'humour différents. Les résultats saillants sont multiples, d'abord on remarque la stabilité de proportion d'anomalies de comportements (43%) par rapport aux enfants de 6 ans (46%), ensuite on remarque une plus grande proportion des gags (29%) et des chutes (19%) que chez les enfants de 6 ans. Le gag est un type d'humour plus complexe qui semble beaucoup plaire aux enfants de 8 ans, de plus il est intéressant de remarquer que les chutes présentes dans les histoires des enfants de 8 ans sont davantage de nature

verbale ou de nature verbale+ comportementale que chez les enfants de 4 ans. Enfin, comme il a été vu dans les deux autres groupes, une faible proportion des EHR à été cotée neutre (5%). La plus grande proportion de gags observée chez les enfants de 8 ans par rapport aux enfants plus jeunes peut être discutée au regard de l'étude de Bowes (1981) dont les résultats mettent en évidence une complexification des blagues racontées par les enfants entre 5-6 ans et 11-12 ans. Si les enfants de 6 ans posent surtout des devinettes simples, les enfants de 11-12 ans préfèrent les blagues qui nécessitent un traitement cognitif plus important. Aussi l'apparition de nombreux gags dans les productions des enfants de 8 ans pourrait être un indice de la complexification structurelle des histoires drôles des enfants. Les enfants de 8 ans seraient plus à l'aise avec la construction d'un gag (mise en place de l'histoire et *punch line*) et en produiraient donc plus facilement que les enfants plus jeunes.

○ Aspects développementaux de l'appréciation de l'humour

Les résultats mettent en évidence que les histoires drôles sont davantage cotées drôles par les groupes-juges que les histoires neutres et ce pour les enfants de 4 ans, 6 ans et 8 ans. Cependant, mis à part le groupe-juge des enfants de 4 ans qui a jugé drôle plus de la moitié des histoires humoristiques, elles ne sont que 7 sur 23 à être jugées drôles chez les enfants de 6 ans et 9 sur 23 chez les enfants de 8 ans. Rappelons que nous n'avons pas pu utiliser les arguments des enfants membres du groupe-juge de 4 ans car ceux-ci n'arrivaient pas à déterminer pourquoi ils jugeaient les histoires drôles. Cet état de fait peut être expliqué au regard des résultats obtenus par Thommen et Suchet (1999) dans leur étude sur la compréhension de dessins humoristiques. Il a été observé qu'avant 7 ans, les enfants jugent drôles tous les

dessins et ne peuvent pas argumenter quand aux éléments humoristiques présents dans les dessins. Il est donc compréhensible que les enfants de 4 ans jugent plus facilement une histoire comme étant drôle que des enfants plus âgés et ne sachent pas dire pourquoi. Il est envisageable que le simple fait de voir des camarades raconter une histoire les amuse au point de trouver ça drôle. Certes les enfants-juges des trois groupes d'âges jugent davantage comme drôle les histoires humoristiques (HH) que les histoires neutres (HN) mais il est nécessaire de se demander ce qui peut expliquer le peu de succès des histoires humoristiques. L'étude de Forabosco (1994) sur l'effet de sériation peut nous éclairer sur ce point. Cette étude consistait à présenter des séries d'histoires drôles présentant des degrés divers de similarités entre elles et d'observer leur appréciation. Les résultats montrent que si l'on présente des histoires drôles les unes à la suite des autres, des blagues seraient évaluées comme moins drôles si elles sont similaires à des blagues vues précédemment. Lors de notre recherche, les histoires ont en effet été présentées en série et comportent de fait des similarités de par l'introduction et les personnages qui sont identiques dans toutes les histoires.

Il est cependant intéressant de remarquer que lorsque les histoires humoristiques sont jugées drôles, les groupes-juges relèvent souvent au moins un élément humoristique identique à ceux relevés par l'enfant auteur. Le groupe juge des enfants de 6 ans à relevé au moins un élément humoristique en commun avec l'enfant auteur dans 5 cas sur 8. Le groupe juge des enfants de 8 ans à relevé au moins un élément humoristique en commun avec l'enfant auteur dans 7 cas sur 9. Comme il apparaît dans les justifications des groupes-juges de 6 ans et 8 ans (Annexe V, p.230) ce que

les enfants-juges ont surtout relevés comme éléments humoristiques sont des anomalies de comportement, des chutes et des gros mots.

Cependant, peu d'enfants-auteurs ont produits des éléments humoristiques où l'on trouvait des gros mots, bien que ce type d'humour semble très apprécié par les enfants-juges tant la transgression les faisait rire. Il est probable que le fait de raconter l'histoire devant un adulte ait eu un impact sur la présence de gros mots dans les histoires. En effet, il n'a échappé à personne que les enfants (de 6- 8 ans) apprécient beaucoup les blagues ou chansons dans lesquelles se trouvent des gros mots.

○ Caractéristiques d'une histoire humoristique par rapport à une histoire neutre

L'analyse des données a permis de mettre en évidence les effets de la modalité de la tâche et ainsi de relever ce qui distingue les histoires humoristiques (HH) des histoires neutres (HN). Ainsi dans les histoires humoristiques (HH) on trouve en moyenne davantage de rire/sourire de l'enfant auteur, de présence d'incongruité, de nombre d'incongruités, ainsi qu'un ratio plus important du nombre d'incongruités/durée de l'histoire que dans les histoires neutres (HN). Il est à noter que ces différences sont significatives uniquement pour les histoires des enfants de 4 ans (G1) et de 8 ans (G2).

Ces résultats mettent en évidence la compréhension par les enfants de ce qu'est une histoire humoristiques et ce qui la caractérise. Cette habileté cognitive semble être présente dès l'âge de 4 ans. Cette observation peut être mise en parallèle avec le 2^{ème} stade présenté dans le modèle développemental de l'humour par McGhee (1979).

Dans ce stade, il est décrit que dès 2-3 ans l'enfant assimile la notion de fantaisie qui lui permet de créer des incongruités. De même, les auteurs qui ont travaillé sur les habiletés cognitives en lien avec la théorie de l'esprit (Perner et *al.* 1987, Flavell et *al.* 1995) cible l'apparition de ces habiletés dès 4-5 ans.

II.4.2. Discussion de la méthodologie

Il apparaît que la procédure expérimentale utilisée dans cette recherche consistant à faire inventer une suite rigolote à une histoire par des enfants à l'aide de jouets leur permet de créer des histoires humoristiques. L'utilisation de l'introduction a deux avantages, d'abord celui de faciliter la création d'éléments humoristiques en réduisant le coût cognitif nécessaire à la création d'une histoire entière, ensuite de permettre d'obtenir des données comparables entre elles car composées d'une structure de base identique. Il est bien sûr possible de discuter ces affirmations dans le sens où l'on restreint peut-être une créativité qui est à l'œuvre lorsqu'un enfant crée un acte humoristique en situation naturelle. Cependant, l'objectif premier de ce travail est de déterminer si les enfants peuvent en quelques sortes créer de l'humour « sur demande », savoir si les enfants ont une représentation suffisante de ce qui est drôle pour ensuite l'intégrer à une histoire. Il semble que la tâche demandée aux enfants permet de coller à cet objectif. Un effet de l'ordre de passation de la tâche sur le jugement des histoires a été mis en évidence, il aurait donc été préférable au vu des résultats de faire commencer tous les enfants par l'histoire neutre et non de contrebalancer l'ordre de passation. En effet, même avec trois mois d'écart entre les passations, les enfants qui ont d'abord inventé une histoire humoristique (HH) s'en souvenaient très bien et inséraient davantage

d'éléments humoristiques dans leurs histoires neutres que les enfants qui ont d'abord inventé une histoire neutre. Ces histoires neutres ont d'ailleurs été davantage jugées comme drôle que les histoires neutres inventées lors du premier entretien.

La contrainte première de la méthodologie de cette recherche est l'outil de recueil des données et l'analyse de celles-ci. En effet, l'utilisation de la vidéo est avantageuse car permet de capter un ensemble d'informations essentielles pour l'étude des productions humoristiques, mais cette masse d'information est difficilement résumable par l'utilisation de quelques indicateurs tels que la durée d'une histoire ou encore le nombre d'éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs. Il semble compliqué de déterminer tout ce qui entre en compte dans l'appréciation des histoires drôles, la personnalité des enfants-auteurs et leurs liens avec les enfants membres des groupes-juges ont certainement un impact sur leur appréciation des histoires. Dans cette recherche, les membres des groupes-juges fréquentaient la même école que les enfants auteurs ce qui a certainement influencé leurs jugements.

II.5. Conclusion générale

En conclusion cette recherche nous a permis d'atteindre la plupart des objectifs que nous nous étions fixés. Tout d'abord, nous voulions observer si l'âge des enfants a un impact sur leur production d'histoires drôles, par la mise en œuvre d'un protocole permettant la création de productions humoristiques en situation non-naturelle. Le protocole expérimental nous a effectivement permis de mettre en évidence une complexification des productions humoristiques en faveur des enfants les plus âgés. Nous voulions ensuite tenter de déterminer ce qui distingue une « histoire drôle », d'une « histoire neutre », en faisant raconter deux types d'histoires à chaque enfant. Il apparaît que la moyenne de présence d'incongruité et le nombre moyen d'incongruités sont plus importants dans les histoires humoristiques. Au niveau des indices non-verbaux les enfants rient et sourient davantage lorsqu'ils racontent une histoire humoristique que lorsqu'ils en racontent une neutre. Enfin, nous voulions observer l'appréciation du caractère humoristique des histoires par des enfants chargés de juger les productions de camarades du même âge. Bien que nous ayons été surpris par le faible nombre d'histoires humoristiques jugées comme drôles par les membres des groupes -juges, nous avons constaté que les histoires humoristiques ont davantage été cotés drôles que les histoires neutres. Il serait cependant profitable de développer des outils afin de mieux comprendre les raisons de l'appréciation de l'humour qui seraient adaptés à toutes les tranches d'âges rencontrées. Comme nous avons pu le constater il reste compliqué pour des enfants de 4 ans d'argumenter sur les raisons de leur appréciation. De même il serait pertinent d'interroger les enfants sur les raisons de leur non-appréciation d'une histoire drôle.

Au vu de ces résultats il serait profitable de poursuivre les investigations sur le développement des productions humoristiques en élargissant les tranches d'âges. Les enfants de 10 et 12 ans produisent ils aussi facilement des histoires humoristiques sur demande? Si oui, quelles en sont les caractéristiques? L'appréciation de l'humour semble également un objet d'étude qui offre de larges perspectives en ce qu'il se distingue de la stricte compréhension de l'humour et est dépendant de facteurs sociaux et culturels qui n'ont pas été contrôlés dans cette recherche.

L'humour, son développement et son appréciation sont des sujets dont l'intérêt dépasse le monde de la recherche. En effet, en effectuant une mission de chargée d'étude dans une entreprise de presse pour enfant, j'ai été témoin de l'importance de l'humour et de sa place dans les supports culturels que sont les livres et les magazines. Pour pouvoir proposer aux enfants un type d'humour qui leur correspond, tant dans son niveau de complexité que dans sa forme, il est primordial de savoir quel type d'humour est préféré par les enfants. Etant donné que l'humour est un phénomène social qui est influencé par la culture sous toutes ses formes, toute information sur les préférences des enfants en termes d'humour ne sera valable que peu de temps et nécessitera des réadaptations pour coller aux modes ou courants culturels dominants à un temps T.

L'intérêt d'étudier le développement des productions humoristiques chez les enfants typiques à également un intérêt concret dans le cadre des prises en charges psycho-éducatives des personnes atteintes de troubles du spectre autistique.

En effet, nous savons que la plupart des personnes atteintes d'autisme, ou plus largement de troubles du spectre autistique, présentent un déficit de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen et al., 1985). Nous avons vu que les habiletés relatives à la théorie de l'esprit entrent en jeu dans la compréhension et la production de l'humour. En effet, il faut percevoir et interpréter les états mentaux d'un interlocuteur pour comprendre que l'on est dans une communication humoristique. Ce n'est que lorsqu'on se trouve en présence d'une personne qui ne comprend pas qu'on lui raconte une blague ou qu'un énoncé est à prendre au second degré, que l'on prend conscience de l'ampleur des difficultés qui peuvent être rencontrées par cette personne quotidiennement, tant l'humour est présent dans nos interactions sociales. Dans ma mission de psychologue auprès d'enfants atteints de troubles envahissants du développement, je rencontre de nombreux enfants à qui, mon équipe et moi-même, nous tentons d'expliquer ce qu'est l'humour et comment on le perçoit. L'étude de l'humour, son développement, son appréciation et même sa perception ont donc des applications multiples, que ce soit pour construire des objets culturels que sont les magazines pour enfant ou encore pour aider des enfants atteints de troubles envahissants du développement à développer leurs habiletés humoristiques.

Pour clore ce travail, il est bon de dire que l'humour est un sujet passionnant mais pour le moins complexe, qui mérite que de nombreux chercheurs s'y intéressent.

Bibliographie

- Ambrose, J. A. (1963). The age of onset of ambivalence in early infancy: indications from the study of laughing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4, 167-181.
- Astington, J. W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée : la « théorie de l'esprit » chez l'enfant*. Paris: Retz.
- Attardo, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 10(4), 395-420.
- Attardo, S., Hempelmann, C. F., & Di Maio, S. (2002). Script oppositions and logical mechanisms: Modeling incongruities and their resolutions. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(1), 3-46.
- Attardo, S., & Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed : Joke similarity and joke representation model. *Humor: International Journal of Humor Research*, 4(3-4), 293-347.
- Bariaud, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a « theory of mind »?, *Cognition*, 21, 37-46.
- Bergen, D. (1998). Development of the sense of humor. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 329-358). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.

- Bergen, D. (2004). Le développement de l'humour chez les enfants normaux et surdoués : Synthèse des connaissances actuelles. *Revue québécoise de psychologie*, 25(1), 21-41.
- Berlyne, D. E. (1972). Humor and its kin. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor*. (pp. 43-60). New York: Academic Press.
- Bowes, J. (1981). Some cognitive and social correlates of children's fluency in riddle-telling. *Current Psychological Research*, 1, 9-19.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E. & Volterra, V., Gestures and words during the transition to two-word speech, *Journal of Child Language*, 3, 1996, p. 645-675.
- Charlesworth, W. R. (1969). The role of surprise in cognitive development. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development*. (pp. 257-314). London : Oxford University Press.
- Cunningham, W. A., & Derks, P. (2005). Humor appreciation and latency of comprehension. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18(4), 389-403.
- Derks, P., Staley, R. E., & Haselton, M. G. (1998). "Sense" of humor: Perception, intelligence, or expertise? In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 143-158). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Dews, S., Kaplan, J., & Winner, E. (1995). Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse Processes*, 19(3), 347-367.
- Le Grand Larousse Illustré. (2005). 1 vol., Paris: Larousse.

- Dunn, J., & Dale, N. (1984). I a Daddy : 2 years olds' collaboration in Joint play with simbling and mother. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. (pp. 131-158). Orlando, Fla. : Academic Press.
- Ekman, P. (1976). Movements with precise meaning. *Journal of communication*, 26(3), 14-26.
- Fabrizi, M. S., & Pollio, H. R. (1987). A naturalistic study of humorous activity in a third, seventh, and eleventh grade classroom. *Merill-Palmer Quarterly*, 33(1), 107-128.
- Feuerhahn, N. (1993). *Le comique et l'enfance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Flavell, J. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41, 418-425.
- Flavell, J., Green, F., & Flavell, E. (1995). Young children knowledge about thinking. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60(1), Serial n°243.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Khun & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology, vol. 2: Cognition, Perception and language*. (pp. 851-898). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Forabosco, G. (1994). "Seriality" and appreciation of jokes. *Humor: International Journal of Humor Research*, 7(4), 351-375.
- Freud, S. (1930). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Garric, N. & Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris: Hachette Supérieur

- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement: Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin.
- Harris, P. L., & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(1), Serial n°231.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley.
- Herzfeld, E., & Prager, F. (1930). Verständnis für Scherz und Komik beim Kinde. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 34.
- Heymans, G. (1896). Aesthetische Untersuchungen im Anschluss an die Lippsche Theorie des Komischen. *Zur Psychol. Physiol. Sinnesorg*, tome 11, p.31 et p.333.
- Kagan, J. (1967). On the need for relativism. *American Psychology*, 22, 131-142.
- Laval, V. (2002). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Laval, V. (2004). Pragmatique et langage non littéral: la compréhension des demandes sarcastiques par les enfants. *Psychologie Française*, 49, 177-192.
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York: Kluwer Academic.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of « theory of mind ». *Psychological review*, 94, 412-426.
- Loizou, E. (2005). Infant humor: The Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 43-53.

- Loizou, E. (2007). Humor as a means of regulating one's social self: two infants with unique humorous personas. *Early Child Development and Care, 177*(2), 195-205.
- Long, D. L., & Graesser, A. C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes, 11*(1), 35-60.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A., & Kuiper, N. A. (1999). Daily occurrence of laughter: Relationships with age, gender and Type A personality. *Humor: International Journal of Humor Research, 12*(4), 355-384.
- McGhee, P. E. (Ed.). (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- McGhee, P. E. (1980). Development of the sense of humour in childhood: A longitudinal study. In P.E. Mc Ghee & A. J. Chapman (Eds.), *Children's humour* (pp. 213-236). Chichester: John Wiley & Sons.
- Mobbs, D., Greicius, M. D., Abdel-Azim, E., Menon, V., & Reiss, A. L. (2003). Humor modulates the mesolimbic reward centers. *Neuron, 40*, 1041-1048.
- Moro, C., & Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez bébé : Une approche sémiotique du développement pré-verbal*. Bern, Berlin, Bruxelles (etc.) : P. Lang.
- Nilsen, A. P., & Nilsen, D. L. F. (2000). *Encyclopedia of 20th-century American humor*. Phoenix, AZ: Oryx Press.

- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three year olds difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: A Bradford Book.
- Pexman, P. M., & Harris, M. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36(3), 147-165.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pien, D., & Rothbart, M. K. (1976). Incongruity and resolution in children's humor: a reexamination. *Child Development*, 47, 966-971.
- Pien, D., & Rothbart, M. K. (1980). Incongruity humour, play, and self-regulation of arousal in young children. In P. E. McGhee & A. J. Chapman (Eds.), *Children's humour*. (pp. 1-26). Chichester: Wiley.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: D. Reidel.
- Reddy, V. (2001). Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy, *Enfance*, 3, 247-256

- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). "Frog where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome. *Brain and language*, 88, 229-247.
- Roeckelein, J. E. (2002). *The psychology of humor: A reference guide and annotated bibliography*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Rothbart, M. K. (1973). Laughter in young children. *Psychological Bulletin*, 80 (3), 247-256.
- Rothbart, M. K. (1977). Psychological approaches to the study of humour. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humour*. (pp. 87-94). Oxford: Pergamon Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shammi, P. & Stuss, D. T. (1999). Humour appreciation: A role of the right frontal lobe. *Brain*, 122 (4), 657-666.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D., & Hertenstein, M. J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 127-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shultz, T. R. (1972). The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, 456-477.
- Siouffi, G., & Van Raemdonck, D. (2009). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence*. Paris: Edition de Minuit.

- Sroufe, L. A., & Wunsch, J. C. (1972). The development of laughter in the first year of life. *Child Development*, 43, 1321-1344.
- Sroufe, L. A., Waters, E., & Matas, L. (1974). Contextual determinants of infant affective response. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The origins of fear*. (pp. 49-72). New York: Wiley.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: a perspective on the organization of development in infancy. *Psychological Review*, 83 (3), 173-189.
- Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An information-processing analysis. In J. H. Goldstein & P.E. McGhee (Eds.), *The Psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 81-100). New York: Academic Press.
- Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 152-162.
- Thommen, E., & Suchet, C. (1999). Humour et intentionnalité chez l'enfant: Incongruités de propriétés entre l'homme et l'animal. *Archives de Psychologie*, 67, 215-238.
- Thommen, E. (2001). *L'enfant face à autrui*. Paris: Armand Colin.
- Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). *L'enfant et ses connaissances sur autrui*. Paris: Belin.
- Troadec, B., & Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris: Belin.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.

- Vygotsky, L. S. (1934, édition russe). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, (1985).
- Wallon, H. (1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Whitt, J. K., & Prentice, N. M. (1977). Cognitive processes in the development of children's enjoyment and comprehension of joking riddles. *Developmental Psychology*, 13, 129-136.
- Willmann, J. M. (1940). An analysis of humor and laughter. *American Journal of Psychology*, 53, 70-85.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, 13, 103-128.
- Wolff, P. H. (1963). Observations on the early development of smiling. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior*. (pp.113-138). London: Methuen.
- Wyer, R. S., & Collins, J. E. (1992). A theory of humor elicitation. *Psychological Review*, 99(4), 663-688.
- Wyer, R. S. (2004). *Social comprehension and judgment: The role of situation models, narratives, and implicit theories*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yuill, N., & Perner, J. (1988). Intentionality and knowledge in children's judgements of actor's responsibility and recipient's emotional reaction. *Developmental Psychology*, 24, 358-365.

Liste des annexes

Annexe I - Exemple d'analyse de la typologie humoristique d'un magazine Milan.....	186
Annexe II - Exemple de demande d'autorisation parentale.....	198
Annexe III - Exemple de tableau de cotation des phases de jugement.....	199
Annexe IV - Exemples de transcription des histoires et intégralité des éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs.....	200
Annexe V - Transcription des arguments des groupes juges.....	230
Annexe VI - Grille du double codage.....	231

Annexe I – Exemple d’analyse de la typologie humoristique d’un magazine Milan

Pour des raisons de confidentialité l’étude montrée en exemple concerne un magazine qui ne paraît plus actuellement.

Julie Hoskens

Mars 2008

Analyse de la typologie humoristique dans « Zaza Mimosa »

Étude effectuée sur les numéros 32 (octobre 2007), 33 (novembre 2007), 35 (janvier 2008), 36 (février 2008), 37 (mars 2008).

L’analyse porte sur l’ensemble des rubriques et ce dans l’ordre de leur apparition dans le magazine. Sont présentés le nombre de page, une définition du contenu et une analyse des types d’humour relevés accompagnés d’exemples.

1) Couverture

L’illustration de la couverture est tirée du long récit du mois.

2) Blagues

1 page. Chaque blague est associée à une illustration (homogénéité des illustrations). Ce sont en majorité des devinettes de type « Qu’est-ce qui ...? »

Humour : Verbal + Illustration

- Le double sens d’un mot.
Exemple : Qu’est-ce qui est jaune et qui court vite ? Un citron pressé.
- La déformation d’un mot.
Exemple : Qu’est ce qui est vert et qui pousse sous l’eau ? Un chou marin.
- L’absurde.
Exemple : Qu’est ce qui est bleu dans un pré ? Une vache en survêtement.
- L’incongruité.
Exemple : Qu’est ce qui est invisible et qui sent la carotte ? Un pet de lapin.

3) Sommaire

1 page. Le sommaire est introduit par le personnage de Zaza Mimosa, le style est familier, elle tutoie la lectrice.

Humour : Verbal

- **Le ton** employé par Zaza est léger, les formulations de phrases sont amusantes.

Exemple : « Alors ouvre vite ton super mag, et savoure le sans faire de miettes... » Il y a déplacement d'une phrase associée à un champ lexical de « nourriture ».

4) Le blog de Zaza

2 pages. Donne des infos sur le théâtre, le ciné, la bd.

Humour : Verbal + Illustration

- **Les brèves** (théâtre, ciné, BD, culture) sont traitées de façon neutre, le ton est plutôt amical, on tutoie la lectrice. Il arrive que le titre soit comique mais ce n'est pas une généralité.

- **La photo commentée** peut être neutre ou incongru, mais sera généralement associée à un commentaire incongru.

Exemple : Une grenouille avec une couronne qui dit ; « J'te kiss ma lectrice !!! »

- **« Zaza aime - n'aime pas »** est un petit billet d'humeur. Le ton est personnel et s'adresse directement à la lectrice, on trouve de la dérision et du sarcasme.

Exemple : ... « Et puis, si t'as pas d'amoureux, tu fais quoi ce jour-là, hein ? Tu vas en louer un au magasin ? Tu empruntes celui de ta copine ? » (cf. la St Valentin)

- **« Les dates à retenir »** est un mémo des dates commémoratives ou culturelles ou encore d'événements naturels. Le ton est léger, on trouve des jeux de mots ou des bizarreries.

Exemples : Jeudi 21 : La lune s'éclipse. (cf. éclipse de lune). / Dimanche 6 : Vive les reines ! (cf. épiphanie). / Samedi 26 : Les distributeurs de billets de banque ont 40 ans. Bon anniversaire à eux !

- **« Mes liens »** invite la lectrice à découvrir un site ou un blog sur internet. Le ton est amical, on tutoie la lectrice.

- **« Mon invité(e) »** est un strip de 3 cases, chaque semaine un personnage de BD différent est invité. Le ton est humoristique, on trouve des incongruités.

Exemples : le chat qui lit un livre à l'envers, le rat qui prend la bonne résolution d'arrêter le gruyère et de se mettre au camembert.

5) « Zaza mimosa »

2 pages. BD à bulles, raconte une histoire de Zaza Mimosa.

Humour ; Verbal + Illustration

- **Le titre** est généralement un jeu de mot en lien avec le thème de l'histoire de Zaza.

Exemples : « Pas de pot pour Zaza » est en lien avec le thème de la poterie.

« Un poil d'originalité pour Zaza » est en lien avec le thème des cheveux.

- **Les illustrations** comportent des éléments humoristiques de type mésaventures.

Exemple : Zaza est emportée dans sa poterie posée sur un tour de potier.

- **Le texte** comporte de l'ironie, de l'exagération.

Exemples : Zaza est coincée dans sa poterie et sa maman lui dit « Très jolie ta potiche Zaza ! » c'est de l'ironie. Zaza croit qu'elle pèse plus lourds que quatre enfants de maternelle, en rentrant elle annonce « Dés ce soir, j'arrête le soda, les éclairs au chocolat et la confiture de fraises ! » c'est de l'exagération.

6) **Courrier – Résultats de l'atelier d'écriture**

2 pages. Généralement une page de courrier des lectrices et une page de résultats de l'atelier d'écriture. Zaza répond aux lectrices. Dans cette rubrique, ce **sont les lectrices (et lecteurs) qui apportent des éléments humoristiques** que ce soit sous forme de dessins, de lettres ou encore dans leurs textes de l'atelier écriture.

7) **« Cat et Yoyo »**

1 page. BD à bulles, petites histoires de deux enfants déguisés en chien et chat.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le titre** est un jeu de mot, une parodie ou un sarcasme en lien avec le thème de l'histoire.

Exemples : « Un Cat ça va... Deux Cat, bonjour les dégâts » est un sarcasme.
« Curieuse, curieuse... Vous avez dit curieuse ? » Est une parodie d'une réplique célèbre.

- **Les illustrations** ne comportent pas toujours des éléments humoristiques. Mais on peut trouver quelques anomalies de comportement, bizarreries ou maladroresses.

Exemple : Cat se parle à elle-même dans un miroir, c'est une bizarrerie

- **Le texte** comporte de l'ironie, des incongruités.

Exemples : Cat se parle à elle-même dans le miroir, Yoyo arrive et lui dit ;
« Euh...Cat, est-ce que je peux te parler...seule. » C'est de l'ironie.
Yoyo dit adorer la fête d'Halloween, Cat lui demande si c'est parce que l'on mange des bonbons ou parce que l'on s'amuse à se faire peur. Yoyo répond ;
« Parce que je ne suis pas obligée de faire le ménage...les toiles d'araignées, tout le monde pense que c'est pour la fête ! » C'est une incongruité.

8) **Le récit**

48 pages. Un long récit avec des illustrations. Pour chaque récit, les auteurs et les illustreurs sont différents.

Humour : Verbal + Illustration

Le récit est généralement l'histoire d'une jeune fille (de l'âge des lectrices) qui vit un moment particulier de sa vie, par exemple ; une fille dont le père se remarie et

rencontre sa nouvelle sœur, une fille qui adopte un chaton agité, une fille qui crée un blog ou encore une fille qui rêve de jouer au rugby.

- **Le récit** est donc plus ou moins drôle en fonction du thème abordé ainsi que du style de l'auteur et de l'illustrateur. Étant donné que le narrateur est souvent une jeune fille quelques formes humoristiques vont fréquemment apparaître dans les récits, telles les incongruités, l'exagération, la dérision, l'ironie, le sarcasme, les maladresses vis-à-vis des autres (famille, amis, professeurs...) mais aussi envers elle-même. Globalement on retrouve des expressions et des façons de voir les choses à travers les yeux de jeunes adolescentes avec ce que cela comporte de sensible comme de drôle.

- **Les illustrations** complètent le texte, elles sont plus ou moins amusantes en fonction du récit et du style de l'illustrateur. Les mimiques des personnages sont appuyées, ce sont les éléments humoristiques majeurs des illustrations.

9) **L'auteur du mois**

1 page. C'est un entretien avec l'auteur ou l'illustrateur du long récit. Deux trois questions simples sont posées, les illustrations sont celles du récit.

10) **L'atelier écriture**

1 page. Propose un exercice de style autour du thème du long récit. Les lectrices sont invitées à créer un texte et à l'envoyer à la rédaction qui publiera les textes les plus réussis. Le ton est amical, on tutoie la lectrice.

10) **Le club des héroïnes**

3 pages. Article sur une héroïne de la littérature, de la télévision ou de la BD. La première page est la fiche d'identité de l'héroïne avec une photo ou une illustration. Les deux autres pages sont consacrées à l'histoire du personnage, le monde dans lequel elle vit et enfin l'auteur de son histoire.

Humour : Verbal + Illustration

- **La fiche d'identité**, décrit brièvement les caractéristiques principales de l'héroïne, il y a souvent une illustration amusante de type incongruité ou anomalie de comportement.

Exemples : Pour « Alice au pays des merveilles », on voit le Chat du comté de Chester perché dans un arbre qui sourit de toutes ses dents à Alice.

Pour Tohru Honda, on voit son chat et son rat tirer une mine blasée.

- **L'histoire de l'héroïne**, décrit le contexte de l'histoire, les personnages et les circonstances dans lesquelles l'histoire est née (cf. vie de l'auteur). On trouve principalement des anecdotes amusantes.

Exemples : « Fifi est la seule petite fille au monde capable de soulever Arthur le gros costaud », « L'onigiri, en-cas très prisé des Japonais, peut être fourré à la prune salée, au saumon, au sésame... Un véritable sandwich de riz ! »

Globalement, la présentation est amusante, on y trouve des petits dessins, des annotations et les couleurs sont vives.

10) Zaza aime

2 pages. Comprend des résumés de livres, des présentations de jeux vidéo et une partie agenda culturel.

La présentation est colorée, les surtitres sont représentés sous forme de pastilles. Le ton employé est amical, on tutoie la lectrice.

11) Humeur / Débrouillardise

2 à 3 pages : Humeur décrit une activité et/ou passion, quelques lectrices sont interrogées sur leur point de vue sur le sujet.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le ton** employé est amical, on trouve surtout de la dérision.

Exemple : En parlant des garçons ; « Mais ils ne sont pas que beaux ou que bêtes, les gars ! D'abord on peut avoir des discussions sérieuses avec eux. Si ! »
Ce qui est drôle également ce sont les commentaires des enfants interviewés.

- **Le graphisme et les illustrations** sont attractifs, il y a des photos montages ou des commentaires de photos amusants, ces éléments peuvent être typés comme des incongruités.

Exemples : Les enfants sont représentés moitié photo / moitié dessin (la tête est une photo et le corps un dessin). On rajoute des dessins sur une photo (on rajoute un chapeau ou du maquillage « façon dessin » sur la photo d'une fillette).

2 pages : Débrouillardise donne des conseils pratique concernant un thème précis, par exemple les blogs ou encore les droits des enfants.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le ton** est amical, les conseils sont directement adressés à la lectrice. Les textes vont être plus ou moins humoristiques en fonction du thème donné, par exemple lorsqu'il s'agit des droits des enfants il n'y a pas de blagues ou de dérisions glissées dans le texte. Si le sujet le permet, on observe alors surtout de la dérision.

Exemple : A EVITER (dans ton blog) ; « Bill et Tom sont TROP BEAUX, et leur groupe est TROP BIEN, voilà c'est tout ! »

- **Le graphisme et les illustrations** sont attractifs, les illustrations vont être plus ou moins drôles en fonction du thème, si le thème est sérieux les illustrations sont plus amusantes pour contrebalancer avec le texte, ce sont des incongruités.

Exemples : Sur le thème des droits des enfants, on voit des enfants manifester pour leurs droits, une fillette s'abriter sous le grand livre des droits des enfants ou encore une fillette imaginer un super héros défenseur des enfants.

11') Dossier

5 pages. On y retrouve les mêmes éléments et les mêmes caractéristiques que dans les rubriques Humeur et Débrouillardise réunies. C'est-à-dire un graphisme attractif, des illustrations amusantes de type incongruité, un ton amical et un peu d'humour de type dérision, et toujours les commentaires des enfants.

Humour : Verbal + Illustration

Exemple : Le dossier est consacré à la publication d'un journal dans une classe de CM2, tout le dossier est illustré avec un « canard reporter ».

12) Pensées

2 pages. « Discussion philosophique » sur différents sujets de société. Il y a un strip de « Gigi et Gaby » en lien avec le thème développé.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le titre** : Peut être un jeu de mots en lien avec le thème abordé ou une forme d'exagération.

Exemples : « La poésie, à quoi ça rime ? », « Tout, tout, tout, JE VEUX TOUT ! »

- **Le texte** : Le ton est direct, amical et s'adresse à la lectrice. On trouve des jeux de mots et de la dérision.

Exemples : Sur la poésie ; « On t'a déjà fait avaler des vers peu appétissants, difficiles à digérer ? ». Sur l'hyper consommation ; « Un peu plus loin, tu tombes sur la petite robe à carreaux de tes rêves. Vite il te la faut ab-so-lu-ment. »

- **Les illustrations** : Ce sont des collages avec des photos de magazines. Les illustrations sont incongrues.

Exemples : Les yeux sont disproportionnés par rapport au visage, le corps est un assemblage de différents découpages.

- **Gigi et Gaby** : BD à bulles en 3 cases. La blague est toujours en lien avec le thème abordé dans Pensées. Ce sont des incongruités, on ne s'attend pas à la chute.

Exemple : Sur la poésie, Gigi fait un poème sympa pour Gaby, mais Gaby dit ; « Gigi, t'es une fille qui a du goût. Tu sens comme les égouts. » Puis il lui dit qu'il n'a pas trouvé autre chose qui rime avec goût.

13) « Nino et Rébecca »

2 pages. BD à bulles, raconte les histoires de Nino et Rébecca.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le titre**: Est un jeu de mots en lien avec le thème de l'histoire
Exemples : « Histoire sans appel » à propos d'un appel du petit ami.
 « Fausse note » à propos d'une note trafiquée sur un exo de math.
- **Les illustrations**: On trouve régulièrement des maladroites, des chutes. Les personnages font des mimiques marquées.
Exemples : Rébecca tombe violemment dans la baignoire en essayant d'attraper son savon. Rébecca écrase les mains de ses amies avec son plâtre en jouant aux cartes. Rébecca se fait pincer par son père car elle a falsifié sa note, elle devient toute pâle et une goutte de sueur lui pend au front.
- **Le texte**: On trouve de l'ironie et de la dérision de plus Rébecca comme Nino disent des gros mots pour le moins amusants.
Exemple : Rébecca est pleine de bleus après être tombé dans la baignoire (à cause d'un savon naturel...), elle croise une amie qui lui demande ce qui lui est arrivé, elle répond ; « Je sauve ma santé sur le long terme ! » C'est de l'ironie.
 Les gros mots ; « Grosse tache, crème d'abruti, crème d'andouille, tronche plate !! »
 Un monsieur demande à Rébecca et ses amies comment elles se sont cassé les bras, Rébecca répond ; « En jouant au kilo de plâtres ! » (cf. le jeu du kilo de M...) C'est de la dérision.

14) Animaux

2 à 3 pages. Article de découverte sur les animaux, le texte est accompagné de photos commentées et d'illustrations.

Humour : Verbal + Illustration.

- **Le ton**: Le ton est un mélange entre informations présentées de façon neutre et anecdotes présentées de façon amusantes. On trouve des jeux de mots, des incongruités et de la dérision.
Exemples : « C'est un vrai défilé, les vaches ont un succès bœuf ! », jeu de mots.
 Un cygne dit à un autre (photo) ; « Eh, tu me cherches ? », incongruité.
 Un phoque qui se retourne (plusieurs photos) dit ; « Tu veux voir le hip-hop du phoque ? Yo ! ».
 « Incroyable : cet ours est blanc ! Enfin quand il a pris sa douche ! Parce que, forcément, quand on est blanc comme neige et qu'on traîne toute la journée dans les bois [...] », dérision.
- **Les illustrations**: On trouve des dessins incongrus.
Exemples : Une vache soulève le couvercle de son plat et soupire en voyant que c'est encore de l'herbe. Deux cygnes amoureux se nouent le cou. Un jaguar se

met une serviette autour du cou et prend des couverts pour manger une tortue.

15) « Lucy poids plume »

6 pages. BD à bulles. Aventures de Lucy, benjamine de sa famille, qui a des cochons comme animaux de compagnie.

Humour : Verbal + Illustration

- **Les illustrations**: On trouve des mimiques marquées et des incongruités (surtout des cochons).

Exemples : Les sœurs de Lucy peuvent devenir rouges de rage, son papa vert de peur et tous font des grimaces régulièrement. Les cochons écrivent des lettres ou encore chantent dans un groupe de rock rustique.

- **Le texte**: Les répliques des personnages peuvent comporter de l'ironie, de l'exagération, de la dérision.

Exemples : Le papa de Lucy organise une réunion pour se débarrasser des sujets de discorde de la famille à l'occasion du nouvel an, cela déclenche une bagarre générale et sa femme lui dit d'un air ironique ; « Afin que la tribu Bobillot reste un exemple d'harmonie... »

Lucy organise une répétition de rustic rock dans sa cave, après les premières notes tout est chamboulé dans la maison et une de ses sœurs s'écrie ; « Un essai nucléaire dans la cave !! ». C'est de l'exagération.

Lucy apprend qu'elle ne peut plus répéter dans sa cave et dit ; « C'est Mozart qu'on assassine ! » C'est de la dérision.

16) Les voyages de Léonie

2 pages. Léonie décrit les différentes activités et coutumes d'une ville ou d'un pays.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le ton**: Le ton est relativement neutre dans l'article. On trouve de la dérision et des parodies dans les commentaires de Léonie en marge de l'article.

Exemples : Léonie en Argentine chante la chanson de Lucky Luke ; « I'm a poor lonesome cowboy... » Avec sa guitare à côté d'un feu de bois. C'est une parodie. Léonie déguisée en poupée gigogne dit ; « C'est pas toujours facile de porter ces costumes ». C'est de l'autodérision.

- **Les illustrations**: Pour chaque étape de ses voyages Léonie porte une tenue en lien avec les thèmes abordés.

Exemples : Lorsqu'elle est à Prague, Léonie porte une tenue de touriste puis le costume traditionnel des hommes. À San Francisco, Léonie est déguisée en Hippie puis en ouvrier chargé de repeindre le Golden Gate. En Bretagne, Léonie est déguisée en fée.

17) « Cloé et sa mère »

2 pages. BD à bulles, raconte des scènes de vies de Cloé et sa maman.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le titre** : Le titre correspond souvent à un jeu de mots, de l'ironie ou du sarcasme en lien avec l'histoire de Cloé et sa mère.

Exemples : Lorsque Cloé et sa mère jouent dans la neige et que sa maman se retrouve couverte de neige à la fin le titre est : « Les plaisirs de la neige », c'est de l'ironie.

Lorsque Cloé veut dormir avec sa mère car elle a peur après avoir lu un livre qui fait peur le titre est : « Roman noir pour nuit blanche », c'est un jeu de mots.

Lorsque la maman de Cloé demande à sa fille de faire partie de son groupe de rock exprès pour que les répétitions ne se fassent plus chez elle le titre est : « Maman fait son numéro », c'est du sarcasme.

- **Le texte** : Les dialogues entre Cloé et sa mère sont amusants, on trouve de l'ironie, de l'humour de situation.

Exemples : Lorsque la maman de Cloé est arrosée de neige et ressemble à un bonhomme de neige Cloé lui dit ; « Alors là je l'avoue, c'était une bonne idée. Il est super réussi, ton bonhomme ! Si, si... », c'est de l'ironie.

Lorsque Cloé demande à sa mère si elle peut dormir avec elle car elle a peur sa mère lui dit ; « Mais tu es trop grande ! ». Quelques minutes plus tard la maman de Cloé vient lui demander si elle peut dormir avec elle car elle aussi a peur maintenant Cloé lui répond ; « Tu es trop grande ! ». C'est de l'humour de situation.

- **Les illustrations** : On trouve des mimiques amusantes, des incongruités, des chutes et des maladresses.

Exemples : Le chat participe à la construction du bonhomme de neige ou a peur de rester seule comme la maman de Cloé, ce sont des incongruités.

La maman de Cloé frappe dans un arbre avec son pied et reçoit toute la neige sur elle, c'est une maladresse.

18) Test

2 pages. Test à 7 questions (3 réponses possibles), le résultat final détermine un trait de caractère parmi trois styles possibles.

Humour : Verbal + Illustration

- **Le ton** : Le ton est amical, on tutoie la lectrice. On trouve surtout de la dérision.

Exemples : Test « A quoi tu joues ? » ; « ...Dans la vie aussi, tu sais jouer la comédie. Avec toi, pas besoin de peler des oignons : des larmes au rire, tu maîtrise la gamme des émotions... »

Test « Vrai fille ou garçon manqué ? » ; « ... Alors avec tout ça, tu oublies un peu ton look. Mais pour grimper dans les arbres, on est quand même mieux en jogging qu'empêtrée dans une robe à paillettes. Pas vrai ? »

- **Les illustrations** : Les illustrations sont plus ou moins humoristiques en fonction du thème du test et de l'illustrateur.

19) **Cuisine**

1 page. Une recette simple expliquée étape par étape.

Humour : Illustration

Ce qui détermine ici l'aspect humoristique de la rubrique est essentiellement dû aux illustrations, plus particulièrement à des incongruités (cf. Did Chocolatine).

Exemple : Un lapin ou une pieuvre sont assistants de la cuisinière.

(N.B. La nouvelle illustratrice, Emiri Hayashi, n'utilise pas d'incongruités dans ses illustrations.)

19') **Brico**

1 page. Fiche technique pour la conception d'un bricolage.

Humour : Verbal

- **Le texte** : Ce qui est humoristique dans le texte c'est souvent le chapeau qui comporte un jeu de mots.

Exemples : « Ton mobile déco. Pour être dans le vent »

« Ta parure tourbillon. Pour des bijoux qui font tourner la tête ! »

21) **Jeux**

3 pages. Comprend des mots fléchés sur une page et plusieurs petits jeux sur les deux autres pages. L'ensemble des jeux est présenté (illustrations et forme) en rapport avec le thème du titre comme « Les mots des jeux », « Les mots de la BD », « Les mots sorciers ».

Humour : Verbal + Illustration

- **Le texte** : Les éléments humoristiques se trouvent principalement dans le mini-quiz. Ce sont des jeux de mots.

Exemples : Quel est le verbe qui désigne le cri de l'âne ? : Ahaner / Braire / Hennir.

Une bande dessinée comportant seulement quelques cases s'appelle :
Un slurp / Un split / Un strip.

- **Les illustrations** : Le caractère humoristique des illustrations dépend surtout de l'illustrateur. Selon l'illustrateur on peut trouver des incongruités.

Exemple : Le dessin d'un cochon qui joue du tambour en rotant et d'un lapin avec un nœud rouge dans les cheveux qui se met des bouchons de liège dans les oreilles.

22) Quiz

1 à 2 pages. Questions à choix multiple sur l'actualité du moment.

Humour : Verbal

- **Le texte** : Les éléments humoristiques se trouvent principalement dans le commentaire de haut de page et dans les propositions de réponse. Ce sont des jeux de mots, des incongruités et de la dérision.

Exemples : « Wizzz... Olivia Ruiz est dans le quiz ! », c'est un jeu de mots sur les sonorités, une allitération. « Le tour de la terre avec Brad Pitt ? O.K. d'accord... », c'est de la dérision. « Elle va parcourir 137000 Km en 130 jours. Qui ça ? Ta tatie / La flamme olympique », c'est une incongruité.

23) « Émi et Ploc »

8 à 10 pages. BD à bulles, Émi est une petite fille qui se transforme involontairement en un animal à chaque émotion forte. Ploc est son petit chat qui la suit partout.

Humour : Verbal + Illustration.

- **Le texte** : Les dialogues et les répliques de personnages sont amusants, on trouve majoritairement des incongruités, des jeux de mots et de la dérision.

Exemples : Émi cuisine de crêpes et dit ; « Le secret d'une recette réussie ? Crêpes + caramel + concombre », c'est une incongruité. « Chantilly + chou-fleur = un vrai bonheur », c'est une incongruité et un jeu de mots sur les sonorités.

Le professeur de chimie d'Émi explique ; « Je disais donc, ce milk-shake à la fraise n'aura plus le goût de chaussettes... Grâce à la force centrifuge... Et à la théorie de ma grand-mère Henriette ! », c'est une incongruité mais aussi de l'autodérision.

- **Les illustrations** : On trouve des mimiques amusantes, des mésaventures, des maladresses.

Exemples : Émi se brûle la main, elle rougit et deux petites larmes se forment aux coins de ses yeux. C'est une mimique amusante.

Émi se transforme en chaton et une petite fille veut l'adopter, c'est une mésaventure. De manière générale chaque fois qu'Émi se transforme il en résulte une mésaventure.

Émi fait des crêpes, elle les colle toutes au plafond. C'est une maladresse.

Hors série :

Les hors séries de Zaza Mimosa comportent les mêmes rubriques que dans le magazine, toutes les rubriques sont en lien avec le thème du hors série, par exemple autour du thème de la cuisine, des aventures ou de l'écriture. Le ton et la présentation sont plus humoristiques que dans le magazine mensuel. Les types d'humour sont les mêmes, mais on en trouve d'avantage que dans le magazine régulier.

Synthèse

Comment fait-on rire dans Zaza Mimosa ?

Le ton général véhiculé dans Zaza Mimosa est intime, amical et amusant. L'humour est présenté, principalement, sous forme d'incongruités, de jeux de mots et de dérision. Les éléments humoristiques majeurs se trouvent dans les textes, les illustrations sont souvent des compléments dans l'effet humoristique. L'humour est formulé de façon à plaire aux filles et semble correspondre à l'état d'esprit des 8-12 ans. Le caractère humoristique n'est pas central dans Zaza mais plutôt environnant, par exemple lorsqu'un sujet est abordé de façon sérieuse, on trouve des petites touches d'humour en annexe de l'article de fond.

Qui fait rire dans Zaza Mimosa ?

Que ce soit une héroïne de BD comme Zaza, Cloé ou Lucy, un personnage imaginaire comme Léonie ou un des personnages des longs récits, ce sont les filles qui font rire dans la majeure partie des cas. Le ton employé dans les articles est également féminin et peut donc être associé au groupe « filles ».

De qui rigole-t-on dans Zaza Mimosa ?

Dans Zaza, on rigole d'abord des filles, ce qui inclut les personnages féminins présents dans le magazine mais aussi les lectrices. Viennent ensuite les parents et les frères et sœurs, les professeurs et enfin les garçons. Bien qu'il y ait quelques fois de l'humour sarcastique, les formes humoristiques sont pour la plupart amicales et plutôt « bon enfant ».

A la suite de cette synthèse était présentée la synthèse du magazine concurrent direct ainsi qu'une synthèse du comparatif entre les deux magazines.

Annexe II – Exemple de demande d'autorisation parentale

Hoskens Julie
 « XXXXX »
 XXXXXXXXXXXX
 julie.hoskens@XXXXXXXX.fr

**Autorisation parentale**

Dans le cadre d'une étude portant sur l'humour enfantin, je soussignée Julie Hoskens, doctorante au Laboratoire "Cognition, Communication et Développement" de l'Université Toulouse II m'appête à enregistrer, avec l'accord de la directrice et de l'équipe pédagogique de l'école XXXXXXXXXXXX, des élèves scolarisés à l'école maternelle.

L'objectif est de mieux connaître le développement de l'humour chez l'enfant âgé de 4 ans. Il sera demandé aux enfants, lors de deux courts entretiens (20 minutes maximum), d'inventer un récit.

Une telle recherche n'est possible que grâce à votre consentement. Je vous demande donc l'autorisation de procéder à l'enregistrement filmé de votre enfant.

Merci d'avance
 Cordialement
 Julie Hoskens

Autorisation

Je soussigné(e).....père, mère ou représentant légal

de.....

né(e) le

- autorise Julie Hoskens à filmer cet enfant au cours d'un entretien où il aura à inventer un court récit.

- autorise l'utilisation de ces données à des fins de recherche scientifique (mémoires, thèses, articles, ouvrages et exposés scientifiques).

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données enregistrées seront anonymées, ce qui signifie que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes.


- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée (facultatif) :

.....

Lieu et date :

Signature :

Annexe III – Exemple de tableau de cotation des phases de jugement

Histoires		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Annexe IV – Transcription des histoires

Ci-dessous sont présentées quelques retranscriptions des histoires des enfants des trois groupes d'âge.

Dans la colonne « Enfant » est noté le code donné à l'enfant et la modalité de la tâche

HH = Histoire humour

HN = Histoire neutre

Dans la colonne « Narration », la verbalisation des enfants est en noir, ses **discours rapportés sont en gras**, les interventions de l'expérimentatrices sont soulignées.

Lorsque *l'enfant s'adresse directement à l'expérimentatrice* ses phrases ou gestes sont indiqués en italique.

Groupe 1 : Les enfants de 4 ans

Enfants	Narration	Actions simultanées	Actions différées	Incongruités
41N1H 50 HH	(1) <u>C'est fini?</u> <i>Secoue la tête.</i> (2) <u>C'est fini?</u> <i>Secoue la tête.</i> (3) <i>C'est bon!</i>		Colle les personnages l'un a l'autres puis les fait se sauter l'un sur l'autre. Rigole. Pose la fille sur les lattes de bois puis sur le dos du cochon. Promène les personnages sur la table puis pose la fille sur la tête du garçon. Rigole. Fait sauter les personnages, pose la fille sur la tête du garçon puis fait tomber les deux personnages. Rigole. (1) Pose le garçon sur les lattes de bois puis le descend. Tourne le cochon, le chat et fait voler le canard. Pose le chat sur la tête du cochon. Rigole. Pose la fille sur les lattes de bois puis déplace une latte de bois et pose le mouton dessus. Soulève une autre latte de bois et pose le mouton sur les deux lattes. Le mouton tombe. Fait tomber le chat puis le mouton. Rigole. Fait tomber le cochon puis fait tomber le canard sur son bec.(2) Tape la tête de la fille sur une latte de bois puis tape la tête du garçon sur une autre latte de bois. Rigole. (3)	(9) La fille monte sur les lattes de bois - La fille monte sur le dos du cochon - La fille monte sur la tête du garçon - Le garçon et la fille tombent- Le garçon monte sur les lattes de bois - Pose le chat sur la tête du mouton - Le mouton monte sur les lattes - Fait tomber le mouton - Fait picorer les personnages.

<p>42N1N 53 HN</p>	<p>(1) <i>Je sais pas ce que, ce qu'est ce que je vais faire encore. Tu peux faire ce a quoi tu pensais. Heu je pense pas. C'est toi le chef de l'histoire tu fais comme tu veux.</i> (...) Elle regarde de tous les côtés et puis elle balance ses chaussons. Et voilà! Elle les a perdus dans la forêt et elle va les chercher. Fille: "Oh, mais c'est très très loin la forêt!" Car elle ne peut pas. Moi...(inaudible). Et puis ses chaussons sont ici! Voilà. Fille: "C'est l'heure de se coucher. Je vous donne à, à déjeuner, au revoir." La maman était une momie, et puis elle faisait ça! Elle ramassa tout ça et puis elle dit: "(Inaudible)" Et puis le papa comme il se levait, il se disa: "Qu'est-ce que c'est que ça chérie c'est toi qui à fait?" Et puis elle disait: "Non pas moi!" Garçon: "Bon alors tu ranges ça, je sais que c'est toi! Quand t'étais une momie." Et puis il se leva: "Qu'est ce que c'est ce bazar? C'est toi qui l'a fait je le sais. Et puis..." <i>C'est bon!</i></p>	<p>Manipule les personnages. Met la casquette du garçon sur la tête de la fille. Fait tomber la fille puis lui enlève ses chaussures. Balance les chaussures plus loin et avance la fille vers les chaussures. Ramène la fille vers le garçon puis amène le garçon chercher les chaussures. Met les chaussures à la fille. Amène la fille vers les animaux puis l'avance vers le garçon qui est couché, lui enlève les chaussons et la couche. Fait bousculer les lattes de bois et les animaux par la fille. Tape la fille contre les lattes de bois et les animaux qui se renversent. Fait tomber les lattes de bois au sol puis les ramasse. Assois le garçon puis remet ses chaussures à la fille. Lève le garçon puis le fait sauter sur place. Prend les deux personnages en main.</p>	<p>Fait tomber les deux personnages. (1)</p>	<p>(5) La fille balance ses chaussons - La fille saute sur tous les animaux - Fait les bruits de démolition - Le garçon dispute la fille - La fille est une momie.</p>
----------------------------	--	--	--	---

43J1H 51 HH	(1) <u>C'est fini?</u> (<i>Acquiesce</i>)		Avance la fille vers le cochon, la pose sur le dos du cochon qui tombe. Sourit. Pose le mouton à cheval sur les lattes de bois, les déplace puis fait s'écrouler les lattes et le mouton. Pose la fille sur la tête du garçon puis les fait tomber. Sourit. Fait marcher le garçon sur les lattes de bois puis le fait tomber. Déplace les lattes de bois, pose le cochon sur les lattes de bois puis le fait tomber. Sourit. Fait sauter le chat sur le cochon puis le fait tomber. Sourit. (1)	(8) Pose la fille sur le dos du cochon - Fait tomber le cochon - Pose le mouton sur les lattes de bois - Fait tomber le mouton - Pose la fille sur la tête du garçon - Fait tomber les personnages - Pose le garçon sur les lattes et le fait chuter - Pose le chat sur le mouton puis le fait chuter.
44J1N 54 HN	Ils marchent, après ils arrivent. Ils leurs donnent à manger. Après ils les font sortir. <u>C'est fini?</u> (<i>Acquiesce</i>)			(0) RAS
45F2N 49 HN	(1) <u>C'est fini?</u> <i>Oui.</i>		Déplace une latte de bois et pose le mouton dessus. Pose le chat derrière le mouton puis pose le cochon devant le mouton. Avance le garçon vers le cochon. Pose la fille à côté du cochon. Pose le canard à côté du chat. Pose une latte de bois à côté du garçon, une latte à côté de la fille et une latte à côté du chat. Pose la fille sur sa latte de bois puis	(4) Pose le mouton sur les lattes de bois - Pose le garçon et la fille sur les lattes de bois - Le chat saute sur la tête du mouton, du garçon et de la fille - Fait sauter le canard sur le dos du mouton.

			<p>pose le garçon sur la sienne. Avance le mouton et le pose sur la latte de bois avec le garçon. Pose le chat sur le dos du mouton, puis sur la tête du garçon, puis sur la tête de la fille et repose le chat au sol. Le garçon tombe de sa latte de bois, pose le garçon sur la latte, le garçon retombe, repose le garçon sur la latte à côté du canard. Sourit. Pose le canard à côté du garçon. Fait sauter le chat sur la latte de bois, le chat tombe, repose le chat sur sa latte. Pose le canard à côté du canard, puis fait sauter le canard sur place. Fait picorer le canard, puis le fait sauter sur le dos du mouton. Pose le canard derrière le mouton. Pose le chat à côté de sa latte de bois. Lève les bras du garçon et le pose à côté du chat. Lève les bras de la fille et la pose de l'autre côté du chat. Retourne les bras du garçon et le pose à côté de la fille. Pose le canard à côté du cochon. (1)</p>	
--	--	--	--	--

46F2H 52 HH	(1) <u>C'est fini?</u> (<i>Acquiesce</i>)		<p>Avance le garçon et la fille vers elle, puis avance le canard à côté des personnages. Pose le canard, le cochon, puis le mouton autour des personnages. Prend le mouton et lui fait faire un bisou à la fille. Pose le mouton à côté du cochon et le cogne avec la tête du mouton. Pose le mouton sur le dos du cochon puis fait tomber le mouton la tête la première. Fait tourner le mouton autour des personnages et des autres animaux puis le pose sur la pile de lattes de bois. Fait se promener le mouton puis le pose à côté du cochon. Prend le canard et le pose à côté du mouton. Prend la fille et la pose à côté du canard. Fait se promener le chat puis le pose à côté du garçon, bouge le chat ce qui fait tomber le garçon. Pose le chat sur le dos du canard puis sur la tête de la fille. Ramène le chat à côté du garçon et relève le garçon. Délimite une sorte d'enclos avec les lattes de bois à côté des animaux et des personnages. Pose le mouton, le cochon, le garçon, le canard, le</p> <p>(5) Pose le mouton sur le dos du cochon - Fait toucher le museau du mouton et la tête de la fille - Le chat fait tomber le garçon - Le chat monte sur la tête de la fille - Pose tous les personnages sur les lattes de bois.</p>
-------------------	---	--	--

			chat et la fille sur les lattes de bois. (1)	
47T1H 55 HH	(...) <u>Vas-y fait comme tu veux!</u> <u>Qu'est ce qu'ils font après?</u> Il entend un avion dans le ciel. C'est un avion de mon père./ Il ouvre la barrière pour le cochon./ Cochon: " Grongron! " Mouton: " Grrrr! " / <u>C'est fini?</u> <i>C'est fini!</i>	Prend une latte de bois en main et touche les personnages. Pose la latte et ferme l'enclos avec la quatrième latte. (1) / Fait pousser une latte de bois par le mouton. (2) Fait foncer le cochon dans le mouton. Fait se bagarrer le cochon et le mouton. (3)	Construit une sorte d'enclos avec trois lattes de bois. (1) Pose le mouton à côté de l'enclos et le cochon dans l'enclos. Fait voler le canard, fait se promener le chat. Pose le chat sur le dos du canard et les fait voler. Sourit. Pose le canard et le chat. Fait sauter le mouton sur l'enclos du cochon. (2) Fait sortir le cochon, met le mouton à sa place, puis remet le cochon à côté du mouton. Pose le chat et le canard à côtés des animaux et referme l'enclos. Fait voler le canard et le fait tomber entre le cochon et le mouton. Le cochon tombe. Ouvre l'enclos, fait sortir le mouton. Avance le cochon. (3) Sort le canard de l'enclos et remet le mouton dans l'enclos. Ferme l'enclos tout en faisant marcher le cochon. Fait sauter le cochon sur le canard. Fait voler le	(7) Un avion passe- Le chat vole sur le dos du canard - Le mouton ouvre l'enclos du cochon - Fait foncer le canard sur le cochon et le mouton - Fait le bruit du cochon - Fait se bagarrer le cochon et le mouton - Le cochon attaque le canard.

			canard puis lui fait ouvrir l'enclos. Fait sortir le mouton de l'enclos puis fait se bagarrer le cochon et le mouton.	
48T1N 58 HN	(Inaudible). <u>C'est fini?</u> <i>Oui!</i>		Avance le cochon vers la fille, fait foncer le cochon dans la fille qui tombe. Fait tomber de la table le garçon par le cochon. Pose le cochon et le mouton tête contre tête et les fait se bagarrer. Le mouton tombe couché. Fait se promener le cochon et fait voler le canard. Construit un enclos autour du cochon avec les lattes de bois. Relève le mouton, le pose à côté du cochon puis fait foncer le cochon sur le mouton et le fait sortir de l'enclos. Fait se battre le cochon et le mouton puis fait détruire l'enclos par le cochon et le couche au sol. Relève le mouton, le chat et la fille. Construit une murette avec les lattes de bois et pose le chat dessus. Fait foncer le cochon dans la murette. Fait tomber le cochon puis le fait se battre avec le mouton.	(4) Le cochon fait tomber la fille et le garçon - Fait se bagarrer le cochon et le mouton - Pose le chat sur le mur de lattes de bois - Fait foncer le cochon dans le mur.

<p>49E1H 56 HH</p>	<p>(Inaudible) Le papa il va, et ben il va (inaudible) pour aller à son travail. C'est la nuit il dort. / Le monsieur il est parti dans la forêt. (...) <u>C'est fini?</u> (<i>Secoue la tête</i>) / <u>C'est fini? Il faut finir maintenant...</u>(<i>Acquiesce</i>)</p>	<p>(1) Remet les personnages à coté de la murette. Pose le garçon à côté du mouton, puis le ramène à côté de la fille? Couche les personnages. (2) Lève la fille.</p>	<p>Avance les personnages vers les animaux, fait donner des coups de pieds au cochon par le garçon. Retourne le cochon vers les personnages puis le fait sauter sur les lattes de bois et le fait s'écrouler ainsi que toutes les lattes de bois. Construit une murette avec les lattes de bois. Pose le mouton de l'autre côté de la murette. Enlève une latte de la murette et la pose à côté. Fait se promener les personnages, les couches puis les relève. (1) Amène le cochon derrière le mouton. Fait voler le canard, puis pose le chat sur le dos du canard et les fait voler. Pose le chat à côté du cochon. Fait voler le canard et le pose de l'autre côté de la murette. Lève le garçon et le promène en l'éloignant des animaux. (2) Pose la fille sur le dos du canard, les fait voler, le canard tombe. Remet la fille sur le dos du canard et les fait voler. Une chaussure de la fille tombe, pose la fille et le canard et remet la chaussure à la fille. Remet la fille sur le canard, la chaussure</p>	<p>(5) Le cochon fait tomber les lattes de bois - Le garçon et la fille se bagarrent- Le chat va sur le dos du canard - La fille vole sur le dos du canard - Le chat va sur les lattes de bois.</p>
----------------------------	---	---	---	--

			tombe. Enlève les chaussures de la fille, couche la fille et pose les chaussures à côté. Ramène le garçon et le couche à côté de la fille. Enlève la casquette du garçon puis le recouche. une latte de bois tombe de la murette. Déplace les lattes de bois. Pose le chat sur le canard et les fait voler. Pose le chat et le canard à l'écart des animaux et des personnages.	
410E1N 59 HN	(...) <u>Et après? Qu'est ce qu'ils font?</u> (Chuchote) Ils sont perdus dans la forêt. Et après les animaux ils attendent et ils ont très, très faim. Et après (...) <u>Qu'est ce qu'ils font?</u> Ils sont perdus dans la forêt. <u>Et après?</u> Je sais pas. <u>Qu'est-ce que tu avais trouvé tout à l'heure?</u> Et après, et beh ils vont marcher dans la forêt. Trouver sa...et quand il aura trouvé la maison et ben ils vont (inaudible) aux animaux et ils vont donner à manger aux animaux. <u>C'est fini? Oui.</u>			(0) RAS

Groupe 2 : Enfants de 6 ans

Enfants	Narration	Actions simultanées	Actions différées	Incongruités
61J1H76 HH	Les enfants se donnent la main, ils essayent de trouver le chemin. Et là ils ont trouvé. Ils do...Le garçon do...va chercher à manger pour le cochon, il le prend, il lui donne et le cochon il lui vomit sur la main. La fille va chercher à manger pour l'oiseau. Et l'oiseau lui mord la main. Après la fille elle va chercher à manger pour le mouton. Et le mouton lui chatouille avec ses poils. Maintenant elle va chercher pour le chat. Et le chat lui chatouille la main. <i>C'est bon.</i>	Le garçon et la fille sont avancés côte à côte vers les animaux. Le garçon est déplacé vers les lattes en bois puis vers le cochon. La fille est déplacée vers les lattes en bois puis vers l'oiseau. La fille est déplacée vers les lattes en bois puis vers le mouton. La fille est déplacée vers les lattes en bois puis vers le chat.		(4) Le cochon vomit sur la main du garçon - L'oiseau mord la main de la fille - Le mouton chatouille la main de la fille - Le chat chatouille la main de la fille.
62J1N79 HN	Les deux petits gar...hum...Les deux petits enfants marchent marchent, ils voient une maison, ils y vont et c'était la sienne. Ils donnent a manger aux animaux et c'est bon.	Le garçon et la fille sont avancés côte à côte vers les animaux.		(0) RAS
63NAT2N 74 HN	Et heu...Ils viennent heu...Il faut qu'ils attendent pour qu'ils donnent à manger. (...) <u>Et après ?</u> Et après ils mangent. (...) <u>C'est fini?</u> (Acquiesce)		Le garçon et la fille sont avancés côte à côte vers les animaux.	(0) RAS
64NAT2H 77 HH	<i>Je le fait? Oui</i> Heu...Fille: " Vite il faut aller chercher les autres animaux sinon ils vont avoir très très faim. " Heu... <i>Est ce qu'on peut les accrocher et leur donner la main? Non? Tu fais comme tu veux.</i> Fille: " Viens (incomp.) j'ai trouvé. Oh! Je vois	Touche la fille quand elle parle. Fait avancer le garçon et la fille. (1) .Avance le garçon vers les animaux.	(1) Avance la fille vers les animaux.	(0) RAS

	quelque chose!" (1) Garçon: " Oh! je les ai retrouvé!" <i>Voilà!</i>			
65LA1H 74 HH	Ils ont envie de de manger et le canard il vole, il va... il va dans l'eau et il mange. Le cochon il va à sa maison et le chat il reste dehors. (...) <u>C'est fini?</u> (Acquiesce)	Touche le chat pendant toute l'histoire sans action spécifique.		(0) RAS
66LA1N 77 HN	Le cochon va les chercher et le chat miaule. Et le canard va chercher pour manger. Et le ... <i>C'est tout.</i>			(2) Le cochon va chercher les personnages - Le canard va chercher à manger.
67T2N 74 HN	Y'a des arbres dans la forêt, le chat il va les récupérer et après ils viennent à la maison. (...) <u>C'est fini?</u> <i>Hein?</i> <u>C'est fini?</u> <i>Oui.</i>			(1) Le chat va chercher les personnages dans la forêt.
68T2H 77 HH	Ils essayent de retrouver, ils sont perdus eux aussi et ils cherchent à manger. <i>C'est bon.</i>		Le canard est posé sur le dos du cochon.	(3) Les animaux vont chercher les personnages - Les animaux se perdent - Le canard va sur le dos du cochon.
69NAI1H 76 HH	Cochon: " J'ai faim, j'ai faim! " Chat: " Moi aussi j'ai faim! " Fille: " Au secours, au secours! " Garçon: " Au secours! " Ils marchent, ils marchent, ils marchent, en passant... Cochon + Mouton: " J'ai faim! J'ai faim! " Chat: " Moi aussi j'ai faim! " Canard: " J'ai faim moi aussi! " <i>C'est bon.</i>	Soulève le cochon quand il parle. Soulève le chat quand il parle. Soulève la fille puis le garçon quand ils parlent. Déplace le garçon et la fille vers le bord de la table opposé aux animaux. Soulève successivement mes animaux quand ils parlent.		(1) Les animaux parlent.

610NAI1 N79 HN	Cochon: " J'ai très faim! " Canard: " Moi aussi " Chat " Moi un tout petit peu. " Mouton: " Moi j'ai faim un tout petit peu. " Garçon + Fille: " Marchons d'un pas...deux pas... " <i>Voilà! <u>C'est fini?</u></i> (Acquiesce)	Soulève successivement chaque animal quand ils parlent. Déplace le garçon et la fille de deux pas.		(1) Les animaux parlent.
----------------------	---	--	--	---------------------------------

Groupe 3 : Les enfants de 8 ans

Enfants	Narration	Actions simultanées	Actions différées	Incongruités
83K2N 105 HN	Le, le garçon et la fille ils vont dans la forêt et heu...et ils trouvent à manger. Ils le rapportent et le problème c'est que les animaux et ben ils ont, ils ont très très faim. Et ils trouvent une rivière mais ils savent pas comment mettre, où mettre l'eau. Et ils trouvent une maison, et ils demandent à la dame une, une heu, une bouteille d'eau, et ...une bouteille d'eau vide. Et après ils remplissent l'eau dans la bouteille et après heu... ils rentrent à la maison, ils rapportent, ils apportent de l'eau. <u>C'est fini?</u> (<i>Acquiesce</i>)			(0) RAS
84K2H10 8 HH	Le garçon et la fille, ils arrivent, donc heu...après ils trouvent le bon chemin. Et l'oie il éclabousse le garçon, il met de l'eau, il éclabousse le garçon. Le chat il griffe le garçon. Le mmm, le mmm, le cochon il, il bouscule le garçon et le mouton il le fait tomber. <u>C'est fini?</u> <i>Oui.</i>			(4) Le canard éclabousse le garçon - Le chat griffe le garçon - Le cochon bouscule le garçon - Le mouton fait tomber le garçon.

<p>85AC1H 100 HH</p>	<p>Puis, la fille et le monsieur et ben ils sont dans la forêt et ils aperçoivent un singe. Il leur dit: "Est ce que tu sais où est ce qu'elle est notre maison, pas très loin d'ici?" Le singe il dit: "Si, peut être. Alors vient dans l'arbre avec moi." Et les deux ils, ils arrivent pas à march...à grimper dans l'arbre. Alors le singe il le prend par la queue, mais après il pète sur heu <i>hihihi</i> la fille. Et après le monsieur il a dit heu: "Ohlala ne fait pas ça sur moi!" Et après ils ont réussi à grimper tout en haut. Le singe il les prend et il les lance jusqu'à à coté de la maison. Après y'à le chat il vient, il va dans le pantalon du monsieur, il lui dit, il lui griffe aux fesses, il lui dit: "Pourquoi tu m'as pas donné à manger avant que tu pars?" Et après, le monsieur et la fille et beh ils ont dit: "Mais on était très pressés, et aussi on avait rencontré un singe très gentil mais blabla dans sa tête." Et après ils leurs donnent à manger et eux aussi ils dinent. Et après, le soir ils voulaient faire la vaisselle mais y'avait plus d'eau. Alors après ils sont partis dans la forêt chercher dans la rivière mais y'en avait plus aussi. Alors ils ont fait pipi dedans et ils ont lavé avec et après, le soir, beh ils leurs ont donné aux bébés avec du pipi, aux</p>			<p>(7) Un singe apparaît dans la forêt - Le singe parle - Le singe pète sur la fille - Le singe lance les personnages jusqu'à leur maison - Le chat griffe le garçon - Les animaux parlent - Les personnages font la vaisselle avec du pipi.</p>
------------------------------	--	--	--	---

	animaux avec du pipi. <i>C'est fini.</i>			
86AC1N 103 HN	<p>Puis le cochon se tourne et hurle: "J'ai faim!" Puis le canard: "J'ai faim!" Puis le chat: "J'ai faim!" Puis le mouton: "Bèèè! J'ai faim!" Puis ils ont rencontré un loup dans...dans le...le loup les voit, le loup les voit et il a faim aussi. Il voit un bon cochon, un bon canard, un bon mouton, et un chat. Et il les regarde à la fenêtre, il s'apprête à sauter mais le corbeau est là, et aperçoit le loup qui veut manger les animaux. Donc, le corbeau va chercher heu monsieur Marie et monsieur Michel, les propriétaires de ces animaux, pour qu'ils chassent le loup. Le corbeau est parti les chercher, et puis monsieur Michel et madame Michèle sont venu et a sauté sur le loup. Ouah! Et le loup est sorti et tombé. <i>Fini.</i></p>	<p>Ramène le garçon et la fille vers les animaux, les fait sauter sur l'emplacement du loup.</p>		<p>(4) Les animaux crient qu'ils ont faim - Un loup veut manger les animaux- Un corbeau prévient les personnages - Les personnages sautent sur le loup.</p>

87AG2N 98 HN	Alors les animaux ils sortent de la maison pour aller voir si ils arrivent. Et...et le canard part à sa recherche. Et après le mouton il le suit. Et avec, le petit chat et le cochon. Et le canard voit très très loin la fille et le garçon, et le mouton aussi, le chat aussi, et le cochon aussi. Alors le canard aide, aide, les animaux les aident à mmm... à rentrer à la maison pour manger. Alors ils les aident, mais, mais ils se sont trompés de chemins encore. Donc ils retournent. (1) Et ils repartent sur le bon chemin...manger à la maison.	Sort le canard, le mouton, le cochon et le chat de la maison. Avance le canard vers le milieu de la table. Avance le mouton vers le canard. Avance le chat puis le cochon vers les autres animaux. Avance tour à tour les animaux un peu plus près des personnages. Avance le canard, puis le mouton, puis le chat, puis le mouton à côté des personnages. Avance les deux personnages à l'opposé de la maison, puis les fait revenir sur leurs pas. (1) Avance les animaux et les personnages à la moitié de la table, puis jusqu'à la maison.	(1) Aligne les animaux et les personnages les uns à côté des autres tournés vers la maison.	(3) Les animaux cherchent les personnages - Les animaux et les personnages se trompent de chemin - Les animaux ramènent les personnages à la maison.
88AG2H 101 HH	Alors les animaux partent à leur recherche. Le mouton passe devant, le canard passe après le mouton, le cochon passe derrière et le chat encore...c'est le dernier. Le mouton il passe devant et le canard lui fait peur alors il y a une flaque de boue et il tombe dans la flaque de boue. Et alors après il se relève mais il est plein de boue. Alors, alors il, va se rouler dans l'eau. Et après ils repartent à la recherche mais, mais le cochon fait peur au canard. Et le canard, il a une flaque d'eau et il tombe dans l'eau. Et il	Sort le mouton, puis le canard, puis le cochon, puis le chat de la maison. Avance un peu le mouton puis le canard. Fait tomber le mouton puis le relève. Fait se rouler le mouton de l'autre côté. Avance le mouton, le canard et le cochon. Fait tomber le canard sur le côté puis le relève. Avance le chat derrière le cochon. Fait tomber le cochon sur le côté puis le		(8) Les animaux cherchent les personnages - Le canard fait peur au mouton - Le mouton tombe dans la boue - Le cochon fait peur au canard - Le canard tombe dans la boue - Le chat fait peur au cochon - Le cochon tombe dans la boue - Les animaux et les

	<p>est tout mouillé maintenant. Alors après il se lève et il repart. Après le petit chat il fait peur, il fait peur au cochon. Et le cochon, et le cochon il tombe, il tombe sur la route et il s'est vite relevé pour pas qu'on l'écrase. Et le petit chat lui il a rien passé. Alors après ils repassent à la recherche et ils voient la petite fille et le petit garçon et ils sont très content de les revoir. Mais, mais, mais, mais ils ont pas à manger. Alors ils vont aller chercher de quoi manger dans la forêt. Le mouton va cueillir des fraises, le canard va, va mmm... va chercher des pommes, le, avec, avec le cochon. Et le petit chat, va, va faire sa sieste. <u>C'est fini?</u> <i>Oui</i></p>	<p>relève. Avance les animaux vers les personnages et tourne les personnages vers les animaux. Approche les animaux des personnages. Avance les personnages et les animaux, un à un, un peu plus loin dans la forêt.</p>		<p>personnages vont chercher à manger dans la forêt.</p>
<p>89MI1H9 7 HH</p>	<p>Le petit garçon va chercher le chat. Puis après les autres animaux viennent. Le cochon, le canard et le mouton. Et après le garçon il le porte, et après il va le faire manger. Le canard aussi. Et aussi le mouton. Et après ils mangent. Et après la fille elle dit: "Au revoir, merci!" Et après elle va chercher le canard et elle lui dit: "Allez vient!" Et après, y'à les deux encore qui vient. Et après y'en a un qui est là, un qui est là et ils vont les rapporter. <i>Et c'est bon.</i></p>	<p>Avance le garçon vers le chat. Avance le chat et le garçon vers la fille. Avance le cochon, le canard, puis le mouton vers les personnages. Avance le garçon, qui a le cochon posé sur sa tête, à la maison. Pose le cochon. Porte le canard à côté du cochon, puis porte le mouton à côté du canard. Avance le garçon vers la fille. Tourne la fille vers le garçon puis l'avance vers les animaux à la maison. Avance le canard</p>		<p>(4) Les animaux vont chercher les personnages - Le garçon porte les animaux sur sa tête - La fille porte le canard dans ses bras - Le mouton saute sur la tête de la fille.</p>

		et la fille vers le garçon. Avance le cochon puis le mouton vers les personnages. Pose le mouton sur la tête du garçon puis le cochon sur le mouton et les avance vers la maison. Pose les animaux dans la maison.	
810MI1N 100 HN	<p><i>J'peux y aller?</i> Chat: "Miaou, miaou!" Fille: "Oh mon petit chat qu'est ce que tu fais là?" Canard: "Coin, coin, coin, coin,coin." Garçon: "Oh, mon petit canard qu'est ce que tu fais?" Fille: "Venez, suivez moi! Toi j'te porte parc'que t'es le plus petit. Allez mangez! Je vais vous donner à manger. Tshhtshhhtshhh! (bruit de donner à manger) On va se, je vais aller me promener. Donc heu vous restez là, d'accord!" Garçon: "Oh! J'ai oublié ma casquette il faut que j'aille la chercher! Je la mets, voilà! Je vais aller me promener dans la forêt!" Mouton: "Bèèè, bèèè!" Fille: "Mon mouton mais qu'est ce que tu fais là?" Canard: "Coin, coin, coin, coin!" Garçon: "Oh, mais qu'est ce que tu fais là toi aussi?" Cochon: "Gron, gron, gron!" Garçon: "Mais qu'est ce que tu fais làààà?" Chat: "Miaou, miaou!" Fille: "Toi le chat tu restes avec nous."</p>	<p>Avance le chat jusqu'aux personnages dans la forêt. Touche la fille quand elle parle. Avance le canard jusqu'aux personnages. Touche le garçon quand il parle. Avance la fille, met le chat dans les bras de la fille. Avance la fille et le canard jusqu'à la maison. Secoue la fille au dessus des animaux. Avance la fille jusqu'au garçon dans la forêt. Touche le garçon quand il parle. Ramène le garçon à la maison, lui met sa casquette puis le fait se promener jusqu'à la fille. Avance le mouton jusqu'aux personnages. Touche la fille quand elle parle. Avance le canard jusqu'aux personnages. Touche le garçon quand il parle. Avance</p>	<p>(11) Le chat et le canard vont chercher la fille - Le garçon chante - Tous les animaux vont chercher dans la forêt - Le chat ramène et nourri les animaux - Le mouton retrouve la fille dans la forêt - La fille donne des vers de terre au canard - Le cochon se roule dans la boue - Fait les bruits des animaux (coin, groin, beee...) - Les personnages se disputent la casquette - Le chat ramène les personnages - Fait une voix de papy.</p>

<p>Allez, suivez le chat vous vous dépêchez! Ha tiens, tu leur donne les croquettes, tu leur mets?" Tsshhhh. (Bruit des croquettes) Fille: "Mmmm! T'en as mangé un tout petit peu hein! C'est bon mon petit chat! Allez moi je vais aller me promener au fin fond de la forêt!" Canard: "Coin, coin, coin!" Fille: "Ha, mon canard mais qu'est ce que tu fais en vie? Tu dois pas aller là tu dois aller à la ferme! Et voilà! Oh ils ont encore faim! Et dis donc!" Chat: "Miaou, miaou!" Fille: "D'accord, t'y vas?" Tsshhh. Fille: " Maintenant tu pourrais nous retrouver le chemin?" Chat: "Miaou" Fille: "Oh non quel dommage! On est perdu dans la forêt sans rien! Oh un vers de terre." Canard: "Coin, coin! Miammiam! Mmmm!" Cochon: "Gron, gron!" Fille: " Oh de la boue! Mets-toi dans la boue! Et tiens à manger, des carottes!" Cochon: "Gron, gron!" Mouton: "Bèèè, bèèè!" Fille: "Regardes, il y a du foin tiens!" Mouton: "Bèèè, bèèè!" Fille: "Je vais vous donner de l'eau!" Shhhh! Fille: "Va rentrer toi aussi (inaudible)!" Chat: "Miaou." Fille: "Allez on va rentrer à la maison. Enlève ta casquette tu vois rien là!" Garçon: "Mais si!" Fille: "Mais sinon</p>	<p>le cochon jusqu'aux personnages. Touche le garçon quand il parle. avance le chat, puis le mouton, puis le canard, puis le cochon jusqu'à la maison. Avance le chat jusqu'à la fille. Touche la fille quand elle parle. Ramène le chat à la maison. Secoue le chat au dessus des animaux. Ramène le chat dans la forêt. Touche la fille quand elle parle. Fait se promener la fille. Fait voler le canard jusqu'à la fille, puis la fille ramène le canard à la maison. Ramène la fille dans la forêt. Avance le chat jusqu'à la maison, le secoue au dessus des animaux puis le ramène dans la forêt. Touche la fille quand elle parle. Touche le chat quand il miaule. Ecarte un peu la fille. Avance le canard jusqu'à la fille puis le ramène à la maison. Avance le cochon jusqu'à la fille et le fait se rouler dans la boue. relève le cochon. Touche la fille quand elle parle. Ramène le cochon à la maison. Avance le mouton</p>		
--	--	--	--

	<p>c'est moi qui la met! Je vais la mettre! Et voilà, moi je vois mieux, que ça!" Garçon: "Rends ma casquette tu te dépêches! Fille: "Non elle est à moi maintenant! Hihhi!" Chat: "Miaou!" Fille: "Tu nous ramènes le chemin?" Chat: "Miaou, miaou!" Fille: "Oh merci! Je vais remettre ma petite chaussure qui est tombée." Chat: "Miaou, miaou." Garçon: "Maintenant tu me rends la casquette!" Fille: "D'accord! Oh y'a mon Papa qui va...Oh y'à mon Papa qui va arriver!" Garçon/Papa: "Bonjour ma petite fille ca va? Oh il est mignon ton p'tit chat." <i>Fin!</i></p>	<p>jusqu'à la fille. Touche la fille quand elle parle. Ramène le mouton et la fille à la maison. Avance la fille jusque dans la forêt. Ramène le chat à la maison. Enlève la casquette du garçon. touche les personnages quand ils parlent. Met la casquette à la fille. Ramène les personnages à la maison. Pose la casquette sur la tête du garçon puis la remet sur la tête de la fille. Remet les personnages dans la forêt. Avance le chat jusqu'à la forêt. Touche la fille quand elle parle et le chat quand il miaule. Avance le chat et la fille jusqu'à la maison. Le chausson de la fille tombe, remet le chausson. Avance le chat jusqu'au garçon puis les ramène à la maison. Met la casquette sur la tête du garçon. Touche la fille quand elle parle. Eloigne le garçon puis l'approche devant la fille. Tourne le garçon vers le chat.</p>		
--	--	--	--	--

813W1H 96 HH	Alors ils...les heu... le garçon et la fille ils vont continuer leur heu... leur heu... Ils trouvent un, un petit chat perdu, et alors ils mangent, ils vont retrouver leurs maman, et après elle voit, elle voit le hibou, et la petite fille elle dit au hibou: " Est ce que vous voulez garder le petit chat? " Et après le hibou dit: " Oui " Après le hibou leur donne à manger des vers de terre. Et après le petit chat il mange pas le vers de terre. Alors heu le... le ... le hibou va donner le petit chat au castor, et le castor lui donne des, des graines. Et le petit chat il mange pas les graines, alors, alors le castor il va, il va retrouver sa maman après. Après le petit chat il a retrouvé sa maman. <u>C'est fini?</u> (Acquiesce)	Prend le garçon et la fille dans ses mains quand les événements de l'histoire les concernent sinon les laisse sur place.		(3) Le hibou parle - Le hibou donne des vers de terre au chat - Le castor donne des graines au chat.
814W1N 99 HN	Alors après, le chat s'inquiète beaucoup et va à sa...et va à la recherche. Après, il passe par la forêt, et il trébuche, et après il a très, très, très, très mal à la jambe. Après le cochon, il s'inquiète, il dit: " Canard, veux tu partir chercher le chat? " Après, le canard il lui dit: " Bien sur, je veux aller! " Après, il passe par la forêt, il retrouve le chat qu'il a très, très, très mal par hum, par la jambe, la patte. Après, il le prend, il le prend, après ils vont, il part dans la ferme. Après il le pose au dessus de, du paille.	Avance le chat vers les personnages. Fait tomber le chat. Touche le cochon puis le canard. Avance le canard jusqu'au chat. Ramène le canard et le chat à la maison. Couche le canard sur une latte de bois. Avance le cochon jusqu'aux personnages.		(4) Les animaux parlent - Le chat chute et se casse la jambe - Le canard sauve le chat - Le cochon sauve les personnages.

	Après, le cochon il s'inquiète, après il dit: "Moi je vais chercher la fille et le garçon!" Après il passe, il passe, il passe par la forêt. Il passe la forêt, après il les retrouve. Sourit.			
815ST2N 104 HN	Les gens qui sont dans la forêt voient que les animaux ont déjà faim, ça fait longtemps. Alors ils essayent à retrouver le chemin. Et ils se perdent encore plus. Les animaux voient que les gens ne sont...que les, que les grands gens ne sont pas rentrés. Alors ils essayent à sortir de ce trou mais ils n'y arrivent pas. Alors l'oiseau vole et arrive à sortir. Alors ce qui font, ils vont et le chat saute par la, par dessus et il arrive. Le mouton saute aussi et arrive. Le cochon n'arrive pas. Alors les trois animaux viennent à l'aide du cochon et ils ouvrent la porte que le cochon passe. Le cochon passe et ils essayent à trouver de la nourriture. Ils sentent les pas des trois, des trois, des deux petits, des deux petits gens qui s'essayent à retrouver leur passage. Le cochon fait: "Groin, Groin. Eh oh, eh oh! Eh oh, eh oh! Je ne...viens...venez, venez." Garçon: "Eh toi viens!" Après ils, ils retournent à leur maison et le cochon à tellement faim qu'il dit: "Vite, vite sinon je vais mourir j'ai trop faim!" Après tout le monde alla manger,	Avance le garçon et la fille dans la direction des animaux. Fait voler le canard pour qu'il sorte de la maison. Fait sauter le chat puis le mouton hors de la maison et les pose à côté du chat. Tourne le cochon dans la maison. Fait revenir les animaux vers la maison et leur fait ouvrir la porte au cochon. Éloigne le canard et le chat. Fait avancer le cochon vers les personnages. Le cochon bouscule le garçon qui tombe. Redresse le garçon et avance le garçon et le cochon vers les autres animaux. Fait faire demi tour au garçon vers la fille et prends les deux personnages pour les avancer vers les animaux. Fait bouger le cochon quand il parle. Avance les animaux et les personnages à la maison.		(2) Les animaux ouvrent la porte - Le cochon parle.

	et après tout le monde était content. <i>Voilà.</i>			
--	--	--	--	--

Éléments humoristiques relevés par les enfants auteurs dans les histoires humour (HH)

Enfants	Éléments humoristiques relevés	Nombre d'E.H.	Nature des éléments humoristiques	Type d'éléments Humoristiques
41N1H50	Drôle quand la fille monte sur la tête du garçon.	1	C	Incongruité: Anomalie de comportement
43J1H51	Drôle quand les animaux tombent.	1	C	Chute
46F2H52	Drôle quand les animaux jouent sur la planche et sur la tête des gens.	2	C / C	Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Anomalie de comportement
47T1H55	Drôle quand le cochon se bat. Quand le chat monte sur le canard. Quand le canard tombe.	3	C / C / C	Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Anomalie de comportement Chute
49E1H56	Drôle quand le chat monte sur le canard. Quand le garçon et la fille vont faire dodo.	2	C / C	Incongruité: Anomalie de comportement Élément neutre
412V2H54	Ne sait pas.	0		
413L1H50	Drôle quand le bonhomme casse tout.	1	C	Incongruité: Anomalie de comportement
415A1H52	Drôle quand le monsieur fait la bagarre.	1	C	Incongruité: Anomalie de comportement
418ROM2H54	Ne sait pas.	0		
419LO1H55	Drôle quand ils ont oublié de donner à manger.	1	V	Élément neutre
422LOU2H55	Ne sait pas.	0		

424RA2H 58	Drôle quand les personnages jouent à cache-cache et que la fille compte.	1	V	Elément neutre
426W2H 62	Drôle quand le chat monte sur le cochon.	1	C	Incongruité: Anomalie de comportement
427LA1H 56	Ne sait pas.	0		
429C01H 59	Ne sait pas.	0		
432RAC2 H62	Drôle quand les animaux mangent n'importe quoi.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
434ME2 H58	Ne sait pas.	0		
435ROX1 H60	Drôle quand le cochon mange des vers de terre.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
438Y2H5 3	Ne sait pas.	0		
439NA1 H50	Ne sait pas.	0		
442CH2H 62	Drôle quand les animaux font rigoler le monsieur et la dame.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
444LI2H 53	Ne sait pas.	0		
445SH1H 51	Ne sait pas.	0		
61J1H76	Drôle quand le cochon vomit sur la main du garçon et quand le canard mord la main de la fille.	2	V / V	Mésaventure Incongruité: Anomalie de comportement
64NAT2 H77	Drôle quand la fille court et que le garçon reste en arrière.	1	C	Elément neutre
65LA1H7	Drôle quand le chat reste dehors.	1	V	Elément neutre

68T2H77	Drôle quand le canard est sur le dos du cochon.	1	C	Incongruité: Anomalie de comportement
69NAI1H 76	Drôle quand les animaux parlent.	1	V+C	Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal
612R2H7 8	Drôle quand le garçon et la fille disent que les animaux trouveront à manger à la porcherie.	1	V	Incongruité: Anomalie de discours
613EL1H 76	Drôle de faire laver les animaux par les enfants.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
616CAM 2H80	Drôle quand les personnages font des bonds.	1	C	Incongruité: Anomalie de comportement
617LE1H 77	Drôle quand les animaux parlent à la fille mais pas au garçon.	1	V	Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal + Gag
620AL2H 75	Drôle quand le cochon est parti dans sa boue.	1	V+C	Incongruité: Anomalie de comportement
621AD1H 80	Drôle quand les animaux pètent et que le garçon et la fille tombent.	3	V+C / V+C / V+C	Incongruité: Anomalie de comportement+ Gros mots Chute Chute
624ALE2 H74	Drôle quand les personnages montent sur le dos des animaux.	1	V+C	Incongruité: Anomalie de comportement
625EN1H 80	Drôle quand les animaux font du bruit.	1	V	Elément neutre
628CAA2 H84	Drôle quand le chat renverse sa gamelle.	1	V	Maladresse
629M1H 70	Drôle quand les animaux parlent.	1	V+C	Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal
632K2H7 7	Drôle quand je dis: "Le pépé..."	1	V	Elément neutre

633P1H7 5	Drôle quand le garçon et la fille s'accroche aux pattes du canard.	1	V+C	Incongruité: Anomalie de comportement
636CHL2 H76	Drôle quand l'oiseau pète et le cochon fait caca.	2	V+C / V+C	Incongruité: Anomalie de comportement + Gros mots Incongruité: Anomalie de comportement + Gros mots
637LEA1 H71	Drôle quand les animaux vont chercher le garçon et la fille.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
640V2H7 8	Drôle quand le garçon et la fille montent sur le dos du canard, que le canard les invite.	2	V / V	Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal
641LO1H 78	Drôle quand les animaux sont perdus et que le canard les retrouve.	1	V+C	Incongruité: Anomalie de comportement
644CHA2 H75	Drôle quand les animaux proposent aux personnages de monter sur leurs dos.	2	V / V	Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal
645NI1H 73	Drôle quand le canard va sur le cochon.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
81LEA1H 99	Drôle quand les animaux se roulent dans la boue	1	V+C	Incongruité: Anomalie de comportement
84K2H10 8	Drôle quand les animaux font des trucs, l'oie éclabousse, le chat griffe, le cochon bouscule, le mouton fait tomber.	4	V / V / V / V	Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Anomalie de comportement

85AC1H1 00	Drôle que le singe pète sur la dame, que le chat griffe les fesses du monsieur et quand ils sont obligés de faire la vaisselle avec du pipi car il n'y a plus d'eau.	3	V / V / V	Incongruité: Anomalie de comportement Incongruité: Anomalie de comportement Gag
88AG2H1 01	Drôle quand les animaux tombent tous.	1	V+C	Chute
89MI1H9 7	Drôle quand le garçon porte le cochon et le mouton sur sa tête.	1	V+C	Incongruité: Anomalie de comportement
812MAE 2H100	Drôle quand le cochon va dans la boue et que la vache fait Meuh, on dirait qu'elle parle.	2	V / V	Incongruité: Anomalie de comportement Élément neutre
813W1H 96	Drôle quand le hibou donne des vers de terre à manger au chat.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
816ST2H 107	Drôle quand les animaux font une pyramide et qu'ils tombent.	2	V+C / V+C	Incongruité: Anomalie de comportement Chute
817MAR 1H96	Drôle quand le garçon et la fille rencontrent un cochon mais ne reconnaissent pas leur cochon.	1	V	Gag
820MAT 2H99	Drôle quand le chat tête la chèvre, le prout du cochon fait fuir le garçon et la fille et que le canard vole trop haut et ne les voit jamais.	3	V+C / V+C / V+C	Incongruité: Anomalie de comportement Gag Élément neutre
822TO2H 100	Drôle quand les animaux mettent les pieds dans la peinture.	1	V+C	Gag
823R1H9 9	Drôle quand le chien tient le fusil.	1	V+C	Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal
826TY2H 108	Drôle que les animaux parlent et que le garçon et la fille mangent la nourriture du chat.	2	V+C / V+C	Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal Incongruité: Anomalie de comportement
827THE1 H94	Drôle quand les personnages ont peur à cause du bruit mais que c'est leurs animaux.	1	V	Gag

830SO2H 104	Drôle quand le cochon fonce sur le garçon et quand le mouton fait caca.	2	V+C / V+C	Incongruité: Anomalie de comportement Gros mots
831TH01 H105	Drôle quand la fille fait la farce, qu'elle dit qu'il allait revenir alors qu'ils étaient perdus.	1	V+C	Gag
834V2H1 10	Drôle quand le canard tombe dans la flaque et quand il dit; «Oh! C'est joli!" et qu'il attrape un oiseau.	3	V+C / V / V+C	Chute Incongruité: Attribution de propriété humaine à un animal Incongruité: Anomalie de comportement
835THEO 1H106	Drôle quand le mouton et le canard tombent.	2	C / C	Chute / Chute
838G2H9 9	Drôle quand la fille pousse le garçon dans la boue du cochon.	1	V	Chute
839EL1H 96	Drôle que le garçon et la fille soient tombés dans une grosse flaque de boue.	1	V	Chute
842LEN2 H96	Drôle quand le cochon se roule dans la boue.	1	V	Incongruité: Anomalie de comportement
843EM1 H100	Drôle quand le chat et le canard jouent à cache-cache.	1	V+C	Gag
846P2H1 12	Drôle que les animaux et les personnages se perdent tous dans la forêt.	1	V+C	Gag

Annexe V – Transcription des arguments des groupes juges**Juges du groupe 2 : enfants de 6 ans**

Enfants	Juge 1	Nbre	Juge 2	Nbre	Juge 3	Nbre
61J1H76	Le cochon vomit sur la main.	1	L'oiseau a mordu la main	1	Le cochon vomit sur la main	1
69NAI1H76	Quand il dit "Au secours"	1	Quand il dit "Au secours!"	1	Quand les animaux parlent	1
612R2H78	Quand il dit : « A la porcherie »	1		0		0
616CAM2H80	Drôle quand il cherche ses mots	1		0	Quand cherche ses mots	1
621AD1H80	Quand le mouton a « péte »	1	Quand le mouton a « péte »	1	Quand le mouton a « péte »	1
625EN1H80	Le bruit du cochon	1	Le bruit du chat	1	Le bruit du cochon	1
629M1H70	Animaux tombent et cochon fait un « prout »	2	Cochon fait un « prout »	1	Animaux tombent	
636CHL2H76	Pipi sur la tête	1	Pipi sur la tête	1	Pipi sur la tête	1
645N1H73	Les animaux se montent dessus	1	Les animaux se montent dessus	1	Les animaux se montent dessus	1

Juges du groupe 3 : les enfants de 8 ans

Enfants	Juge 1	Nbre	Juge 2	Nbre	Juge 3	Nbre
81LEA1H99	Le chat qui vole	1	Chat qui vole	1	Le chat qui vole et animaux se roulent dans la boue	2
85AC1H100	« Pipi »+ gratte « le cul »	2	Gratte les fesses + « pipi »	2	« Pipi » + « gratte le cul »	2
89MI1H97	Porte animaux sur la tête	1	Porte animaux sur la tête	1	Porte animaux sur la tête	2
816ST2H107	Animaux tombent+ « Oups »	2	Animaux tombent	1	Animaux tombent	1
817MAR1H96	Monte sur cochon	1	Monte sur cochon + parle	2	Monte sur cochon	1
820MAT2H99	Cochon qui « prout »	1	Cochon « prout »	1	Cochon « prout »	1
823R1H99	Quand chien tient fusil	1	Quand chien tient fusil	1	Quand fait une grimace	1
830SO2H104	« Fait caca »	1	« Fait caca »	1	« Fait caca »	1
838G2H99	Quand pousse dans gadoue	1	Quand pousse dans gadoue	1		0

Annexe VI – Grille du double codage

Enfants	Durée	L.M.E	Aide	Verbalisation	Schéma narratif	Incongruité	Incongruité. nbre	Ratio nbre incong/tps	Discours.R	Onomatopée.	Action Sim.	Action Dif.	Rire	Geste iconique	% accord
43	33	0	0	0	0	1	8	0,2 4	0	0	0	1	1	0	78%
43B	32	0	0	0	0	1	7	0,2 1	0	0	0	1	1	0	
428	60	6,2	1	1	0	1	3	0,0 5	0	0	0	1	0	0	64%
428B	60	7	1	1	0	1	4	0,0 6	0	0	1	0	0	0	
68	11	14	0	1	1	1	3	0,3	0	0	0	0	1	0	92%
68B	10	14	0	1	1	1	3	0,3	0	0	0	0	1	0	
611	30	1,5	0	1	0	1	5	0,1 6	1	1	1	1	1	0	78%
611B	32	1,5	0	1	0	1	4	0,1 2	1	1	1	1	1	0	
84	33	10	0	1	1	1	4	0,1 2	0	0	0	0	1	0	92%
84B	31	10	0	1	1	1	4	0,1 2	0	0	0	0	1	0	
86	71	9	0	1	1	1	6	0,0 8	1	1	1	0	1	0	78%
86B	70	9	0	1	1	1	4	0,0 5	1	1	1	0	1	0	

