

## Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Jonas Nowé**, Laboratoire Octogone-ECCD (EA4156) – Université de Toulouse 2 – le Mirail

**Valérie Tartas**, Laboratoire Octogone-ECCD (EA4156) – Université de Toulouse 2 – le Mirail

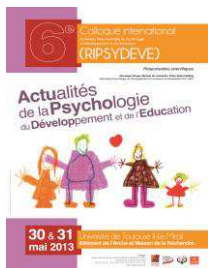
### De la forme à l'œuvre:

## Développement de l'humour des enfants en situation de co-création

### Résumé

Peu de travaux en Psychologie du développement s'interroge sur la façon dont les enfants entrent dans l'humour et considère le plus souvent la compréhension de supports humoristiques (Bariaud, 1983 ; Thommen & Suchet, 1999) mais encore moins envisage la façon dont les enfants élaborent entre eux des productions humoristiques. Ainsi, l'objectif de la présente recherche est d'examiner les moyens par lesquels les enfants de l'école maternelle et élémentaire co-construisent un spectacle humoristique. Dans une précédente recherche, nous avons identifié différents patterns adaptés du modèle de résolution créative de problème (Puccio, Murdock & Mance, 2007) permettant à des trios d'enfants via le détournement d'objets de co-créer un spectacle humoristique. Que se passe-t-il dans le processus de création humoristique quand la matérialité n'est pas présente ? Autrement dit comment les enfants vont-ils élaborer une création humoristique sans objet, sans support ? A partir des travaux en Psychologie du développement sur la genèse des productions humoristiques chez l'enfant (Mc Ghee, 1971; Reddy, 2001), de l'approche socio-historique et des travaux sur les théories de l'esprit (Georgieff, 2005) et sur les processus créatifs et l'élaboration d'œuvres (Koestler, 1964 ; Meyerson, 1995) nous faisons l'hypothèse que les moyens utilisés pour élaborer conjointement une œuvre humoristique diffèrent à la fois dans leurs formes et leurs fonctions au cours du développement et en particulier avant et après 6 ans. Cet âge marque la transition du stade 3 au stade 4 du développement de la compréhension de l'humour chez l'enfant (McGhee, 1979 ; McGhee & Chapman, 1980). Ce dernier stade fait état d'une pensée opératoire concrète ainsi que d'une capacité de décentration. Afin de préciser les formes et significations de la démarche de production humoristique des enfants, notre étude se propose d'étudier 24 trios d'enfants issus de deux communautés de pratiques différentes (Wenger, 1998) que sont l'école maternelle (3- 5 ans) et l'école élémentaire (6- 10 ans) lors d'une tâche de co-création humoristique sans objet à disposition. Cette contrainte va permettre de mieux comprendre les outils psychologiques ou systèmes sémiotiques (Vygotski, 1934/1997) à l'œuvre leur permettant d'élaborer une création humoristique partagée. La tâche soumise comporte deux moments. Dans un premier temps il est proposé aux enfants de préparer quelque chose de drôle qu'ils pourront dans un second temps montrer à l'expérimentateur, ainsi qu'à leurs camarades par le biais d'une vidéo. L'ensemble du processus de création et de représentation est filmé. Ce matériel nous permet une analyse, actuellement en cours, par le biais d'une grille d'observation en cours d'ajustements (distinguant par exemple les systèmes sémiotique que sont la danse, le chant, les systèmes de signe d'emprunt à une culture). En l'absence d'objets, on s'attend à ce que l'ensemble des trios d'enfants ait un recours plus important à des formes symboliques (systèmes de gestes ou de signes) (Cassirer, 1995). Celles-ci seraient majoritairement de type « mimétique » pour les trios d'école maternelle et de types « analogique » et « symbolique pur » en ce qui concerne les trios d'école élémentaire. De plus, on s'attend à ce que les deux communautés de pratiques ne focalisent pas leur créativité sur les mêmes caractéristiques de l'œuvre humoristique. Notre étude offre donc des perspectives permettant de mieux comprendre le développement de la communication et des représentations chez l'enfant en situation collaborative.

Mots-clés : Humour - Co-création - Formes symboliques - Systèmes sémiotiques - Développement



## Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Jonas Nowé**, Laboratoire Octogone-ECCD (EA4156) – Université de Toulouse

**Valérie Tartas**, Laboratoire Octogone-ECCD (EA4156) – Université de Toulouse

### De la forme à l'œuvre:

## Développement de l'humour des enfants en situation de co-création

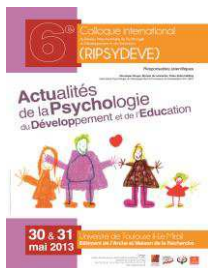
### Introduction : Co-construction d'une œuvre humoristique, quelques enjeux théoriques

L'humour est une capacité humaine qui se retrouve dans toutes les cultures (Lefcourt, 2001), elle est au cœur de la créativité et de l'intelligence sociale (Greengross, Martin & Miller, 2011). Peu de travaux en psychologie du développement s'interrogent sur la façon dont les enfants entrent dans l'humour. La plupart des recherches considère le plus souvent la compréhension de supports humoristiques par l'enfant (Thommen & Suchet, 1999) et très peu envisage la façon dont les enfants élaborent entre eux des productions humoristiques.

Pour McGhee (1971) l'humour est une expérience essentiellement cognitive dans sa nature, et plus précisément renvoie à la production ou la perception d'une incongruité. Cependant l'humour est plus qu'une simple reconnaissance de l'incongruité comme le souligne Bariaud (1983) qui en aborde les aspects affectifs. Pour comprendre et produire de l'humour, il faut saisir la notion ludique relative au contexte (Aimard, 1995 ; Rothbart, 1973). Pour Reddy (2001), l'humour est indéfini, aux contours flous, souvent lié à des normes collectives et des tabous variant selon les appartenances socio-culturelles. D'où la nécessité d'être immergé dans le social pour produire de l'humour. La co-création humoristique nécessite donc un « ferment » sémiotique commun, il doit donc être négocié et adopté par la communauté de pratiques (Wenger, 1998) au sein d'un cadre. Nous assimilons ce dernier au concept de sémiosphère (Lotman, 1990) d'où est issu le répertoire de signes des enfants, qui à l'image d'une biosphère, regroupe les signes en une totalité. La sémiosphère est le résultat et la condition pour le développement de la culture (Zittoun, 2012). Enfin une conception évolutionniste récente (Clarke, 2009, 2011) propose deux thèses, la première que l'humour est un système visant à renforcer nos défenses vis-à-vis de la désinformation et la seconde postule que l'humour est une faculté créative et adaptative responsable de l'ingéniosité humaine. L'humour semble donc jouer un rôle essentiel dans le développement de l'enfant.

En ce qui concerne la création, de nombreux facteurs sont étudiés mais elle est le plus souvent abordée comme une caractéristique individuelle. Or créer naît de l'interaction. Il nous paraît donc essentiel d'en aborder les aspects sociaux culturels comme le propose Gadamer (1976) en philosophie. Pour ce qui est de l'imagination, elle est grandement sollicitée lors de la création humoristique mais peu abordée. Harris en a une approche cognitiviste et la définit comme une variante du raisonnement. Zittoun et Cerchia (2013), au travers d'une perspective historico-culturelle, définissent quant à eux, l'imagination comme une forme d'expansion de l'expérience humaine en rupture avec l'ici et maintenant. Cependant on ne sait rien sur le plan empirique sur la façon dont les enfants partagent cette expérience lors de la co-création d'une œuvre humoristique.

Ainsi, nous supposons que les capacités de co-création se développent avec l'âge via la mise en place de systèmes de signes de plus en plus complexes aboutissant à des œuvres humoristiques dont les caractéristiques diffèrent selon que les enfants soient en maternelle ou en élémentaire.



## Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail

Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## **Méthodologie : Inventer une situation pour générer humour et imagination chez des enfants de l'école maternelle et élémentaire**

### *Participants*

Nous avons mené notre étude auprès de 24 trios d'enfants de 3 à 10 ans ( $N = 72$ ) d'un centre de loisirs, répartis en deux communautés de pratiques (Wenger, 1998) : 36 enfants de maternelle âgés de 3 à 5 ans, répartis en 15 filles et 21 garçons dont l'âge moyen est de 60 mois ( $SD=7$  mois) et 36 enfants d'élémentaire âgés de 6 à 10 ans, répartis en 18 filles et 18 garçons dont l'âge moyen est 104 mois ( $SD=14$  mois) qui devaient « préparer quelque chose de rigolo pour eux » sans objet.

### *Design de l'expérience et procédure*

Les passations ont été réalisées par groupe de trois enfants pour permettre une complicité au détriment d'un autre qui n'a pas à être symbolisé car physiquement présent. Cette configuration a été établie en nous inspirant de celle de certains spectacles de clowns, composés du Clown blanc, de l'Auguste et du Contre-pitre. Le premier est réputé pour être sérieux, intelligent et rationnel, pouvant être symbolisé par l'instance « surmoïque ». Il met en valeur l'Auguste qui est frustré, outrancier et désordonné. Son univers impitoyable se heurte souvent à celui du clown blanc qui le domine. Enfin, le Contre-pitre est le second de l'Auguste (« l'Auguste de l'Auguste »), un clown gaffeur qui ne comprend rien, oublie tout et dont les initiatives se terminent en catastrophes. L'existence de ce dernier le rend complice de l'Auguste envers le Clown blanc mettant en exergue les incongruités naissant de la rencontre de ces deux façons d'être.

L'étude consistait à laisser les enfants pendant 15 minutes préparer quelque chose qu'ils trouvaient drôle et qu'ils présentaient par la suite à l'expérimentateur. Nos analyses portent d'une part sur la phase préparation et d'autre part sur la phase de présentation.

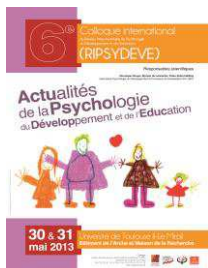
### *Codages*

#### Codage de la phase de préparation de l'œuvre humoristique

##### Codage des particularités des patterns de co-création des trios

Dans un premier temps, nous avons étudié comment les enfants interagissent et s'harmonisent avec autrui afin de co-construire une œuvre dont les ressorts humoristiques sont contextualisés au sein d'une histoire plus ou moins complexe (format scénarisé) ou bien performés tel quel (format sketch). C'est ainsi que nous nous sommes intéressés à la dynamique interactionnelle de co-création par les trios d'enfants via des patterns. Les patterns sont les « chemins » empruntés dans l'espace de co-création, ils sont intimement liés à l'instauration du climat qui englobe les différentes tentatives de création. Ces patterns sont établis à partir d'un modèle qui se décline en 8 étapes, que nous avons élaboré dans une étude précédente (Nowé, 2012), en nous inspirant du *Creative Problem Solving* de Puccio, Murdock, & Mance (2007).

De la même façon qu'il faut « noter pour penser » (Ackermann, 2005) il faut « exprimer pour co-créer » et donc inscrire nos pensées dans un espace social via une mise en forme sémiotique pour les partager et co-créer. Cette inscription qu'elle soit visuelle, sonore, linguistique ou symbolique a pour fonction de projeter une idée vers l'extérieur et de s'assurer que l'autre la prenne en considération.



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail

Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Ce partage d'idée a pour visée d'en fixer provisoirement son contenu afin d'en optimiser son exploration. Nous définissons « l'expression pour co-créer », modélisée par nos patterns grâce aux quatre caractéristiques de la « notation pour penser » (Ackermann, 2005). Premièrement, il s'agit d'un acte de *design* qui met en forme sémiotique une idée, ou série d'idées à travers laquelle les enfants rendent leur pensée tangible par essais successifs. Deuxièmement, ce processus est itératif, les idées peuvent suivre une mise en exécution directe et sommaire ou bien être discutées et modifiées avec des aller et retours entre la génération d'idées et leur mise en exécution à diverses reprises jusqu'à obtention de l'expression désirée. Troisièmement, c'est un acte social, d'une part dans le sens où la co-création est commune, ne serait-ce que dans sa mise en exécution et qu'elle est destinée à être communiquée, ainsi que du fait que les enfants produisent une œuvre originale en ayant recours à des conventions et ressources symboliques issues de leur communauté d'appartenance. Enfin, c'est un acte de distanciation. En exprimant leur pensée, les enfants la rendent accessible et manipulable au sein du trio ; en discutant de leurs idées les enfants prennent du recul pour optimiser et réguler leur création. Afin de définir la forme de l'interaction et ses répercussions sur le format de l'œuvre, au cours de l'analyse nous distinguons plus particulièrement les patterns témoignant d'une mise en exécution directe de l'idée par le groupe d'avec ceux où la co-construction est discutée au sein du groupe avant d'être performée.

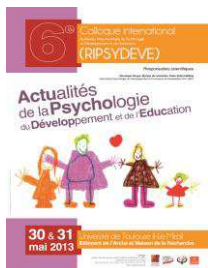
#### Codage des attitudes d'harmonisation imaginaire au sein des trios

Par la suite, nous avons défini quatre attitudes rendant compte de l'harmonisation des enfants autour d'une construction imaginaire commune. Premièrement un enfant peut initier une construction et les deux autres pairs se laisser « embarquer » en l'imitant ou en le suivant par improvisation (codé « laisser aller »). Deuxièmement, un enfant peut donner des instructions à ses pairs ou attribuer des rôles (codé « instruction »). Troisièmement, les enfants peuvent discuter d'une idée, d'un thème ou d'une action (codé « discussion »). Enfin, les enfants peuvent faire explicitement référence à une ressource symbolique (Zittoun, 2006) pour poser les jalons de leur co-création (codé « ressource symbolique »). Par exemple, ils feront référence à la sémiosphère d'Astérix et Obélix pour distribuer rôles, noms, spécificités et caractéristiques définissant les contours des personnages qu'ils vont interpréter ainsi que les actes qu'ils pourront potentiellement exécuter. Ainsi une direction sera impulsée aux choix scénaristiques qu'ils poseront par la suite, même si la sémiosphère ne sera plus sollicitée comme cela a souvent été le cas.

#### Codage de la phase de présentation des œuvres humoristiques

##### Codage des typologies sémiotiques des œuvres humoristiques

Dans un second temps, afin de fournir une alternative aux théories cognitivistes qui définissent le plus souvent le développement de l'humour comme une progression par étapes normées et universelles (McGhee, 1979), nous avons eu recours à une étude du développement sémiotique des expressions humoristiques des œuvres produites par les enfants, pour aborder celui de leur humour. Dans ce but, nous avons repris un modèle de conventions symboliques (Braswell, 2006 ; Braswell & Rosengren, 2005), que nous avons adapté à notre étude. Un premier codage consistait à inventorier les éléments humoristiques de la performance ; nous en distinguons 17 répartis en trois typologies d'expression sémiotiques dont les terminologies sont empruntés à Cassirer (1995). L'expression symboliques dites « mimétiques » sollicite le plus le corps dans le sens où elles sont en rapport direct avec les choses sensibles (par exemple des maladresses tels que des chutes ; le fait d'attaquer l'autre



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**

**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail

Toulouse, 30 et 31 mai 2013

pour de faux ; ou des danses). Tandis que les deux autres typologies d'expression « analogique » (tels que des chants ; feindre de disparaître ; répétition ou imitation) et « symbolique pure » (par exemple des détournements d'usages d'objets ou encore des contrefaçons qui sont la symbolisation d'objets imaginaires, ou bien des jeux de langage) tendent à s'en émanciper. Un second codage comptabilisait le nombre de catégories d'indicateurs sémiotiques au nombre de quatre visuel, sonore, symbolique et linguistique, sollicité lors de l'expression des éléments humoristiques. Un même élément humoristique pouvant ne pas être exprimé de la même façon. Nous distinguons des agencements simples de 2 indicateurs ou bien complexes de 3 et plus. Ceci pour rendre compte de la dynamique du développement sémiotique proposé par le modèle des conventions symboliques de Braswell.

**Résultats : Caractéristiques interactionnelles des processus de co-création et sémiotiques des œuvres humoristiques**

D'une part, les résultats ont montré que les enfants de maternelle ont significativement plus recours à des mises en exécution d'idées directes via des instructions ou des attitudes de « laisser aller », aboutissant à des formats sketches avec par exemple la mise en scène de momies qui dansent. Tandis que ceux d'école élémentaire ont significativement plus recours à des discussions et ressources symboliques, favorisant les formats scénarii comme par exemple celui d'une famille qui tente d'échapper au calvaire que leur fait vivre un perroquet en prenant l'avion pour le Maroc, mais ce dernier s'est glissé dans la soute...

D'autre part, concernant la typologie sémiotique des œuvres présentés, les deux communautés de pratiques affichent une répartition similaire décroissante du « mimétique » au « symbolique pure » (Figure 1). Cependant les résultats ont montré que les enfants de maternelle expriment significativement plus d'éléments humoristiques de typologie sémiotique « mimétique » que ceux de l'élémentaire. Tandis que ces derniers ont présenté plus d'éléments humoristiques de typologie sémiotique « symbolique pure » et d'agencements complexes que ceux de maternelle.

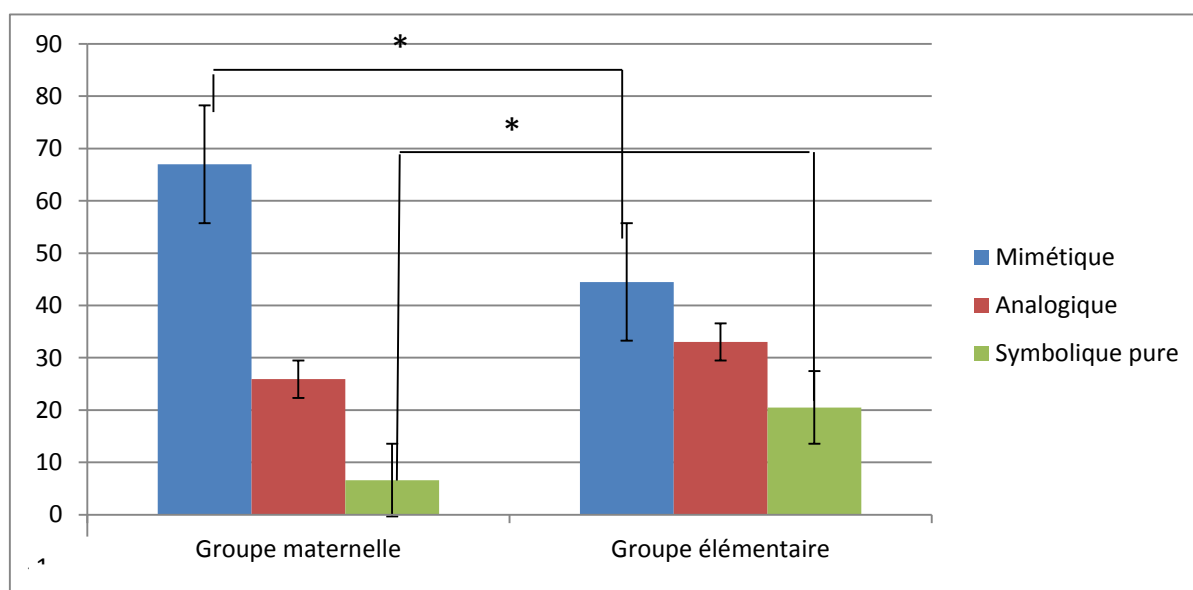
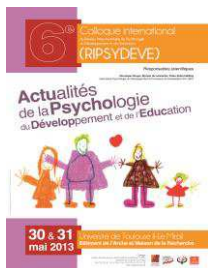


Figure 1 : Pourcentages moyens d'éléments humoristiques regroupés en typologies sémiotiques en fonction de la communauté



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail

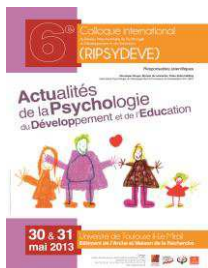
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## Discussion et conclusion

Ces résultats ont été discutés au regard de la théorisation de l'esprit des trios d'enfants et du développement de leurs compétences sociales avec l'âge, qui modifient leur vécu de la tâche qui passe de jeu à celui d'expérience culturelle (Zittoun, 2013). La dynamique interactionnelle des trios d'enfants dépend en grande partie de leur théorisation de l'esprit et du développement de leurs compétences sociales avec l'âge. De même, concernant les modalités d'harmonisation de prédilection des trios d'enfants, ces développements jouent un rôle fondamental dans l'appréhension du vécu de la tâche, qui influence la nature et les fonctions des ressources sémiotiques. Enfin, la typologie d'expression sémiotique des éléments humoristiques des œuvres performées dépendrait, à l'image de la « triple représentativité de l'objet » (Tomasello, Striano & Rochat, 1999), du développement avec l'âge d'une « triple représentation de l'expression sémiotique » permettant l'usage de différents registres sémiotiques du plus sensible (« mimétique ») au plus abstrait (« symbolique pure »). Pour finir, cette étude nous a aussi permis de contribuer à établir un développement normal de la co-création humoristique d'enfants d'âge scolaire [3-10 ans].

## Références bibliographiques

- Ackermann, E.K. (2005). *Noter pour penser : du graphique au numérique*. Colloque d'Angers.
- Aimard, P. (1995). *Les Bébé de l'Humour*. France : Psychologie et sciences humaines.
- Bariaud, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Braswell, G.S. (2006). Sociocultural Contexts for the Early Development of Semiotic Production. *Psychological Bulletin*, 132 (6), 877-894.
- Braswell G. S., & Rosengren K. S. (2005). Children and mothers drawing together: Encountering graphic conventions during social interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 299–315.
- Cassirer, E. (1995). *Écrits sur l'art*. Paris: Cerf
- Clarke, A. (2008). *The faculty of adaptability humour's contribution to human ingenuity*. Cumbria: Pyrrhic House.
- Clarke, A. (2011). *The attractive error humour's role in the war against infected memes*. Cumbria: Pyrrhic House.
- Gadamer, H-G (1976). *Vérité et Méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Seuil
- Greengross, G., Martin, R. A., & Miller, G. (2011). Personality traits, intelligence, humor styles, and humor production ability of professional stand-up comedian compared to college students. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 74-82.
- Harris, P.L. (2007). *L'imagination chez l'enfant : Son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Clamecy: Retz.
- Lefcourt, H.M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York: Kluwer Academic.
- Lotman, J. (1990). *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. London & New York: I.B. Tauris & Co Ltd, 288.
- McGhee, P.E. (1971). Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, 42, 123-138.
- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco: Freeman.
- Nowé, J. (2012). *Comment les enfants entrent-ils dans l'humour ?* Mémoire de Master 1, Laboratoire



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**

**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Octogone-ECCD, Université Toulouse II-Le Mirail.

Puccio, G.J., Murdock, M.C., & Mance, M. (2007). Creative Leadership: Skills That Drive Change. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 124–125.

Reddy, V. (2001). Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy. *Enfance*, 53, 247-256.

Rothbart, M.K. (1973). Laughter in young children. *Psychological Bulletin*, 80 (3), 247-256.

Thommen, E., & Suchet, C. (1999). Humour et intentionnalité chez l'enfant : Incongruités de propriétés entre l'homme et l'animal. *Archives de Psychologie*, 67(262-63), 215-238.

Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(4), 563-584.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: InfoAge.

Zittoun, T. (2012). The art of noise. Commentary on The Sound of silence. *Culture & Psychology*, 18(4), 30–41.

Zittoun, T. (2013). On the use of a film: Cultural experiences as symbolic resources. In *Little madnnesses* (pp. 135-147). London: Tauris.

Zittoun T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 47(3), 305-324.

**Pour citer ce document :**

Nowe, J., & Tartas, V. (2014). De la forme à l'œuvre: Développement de l'humour des enfants en situation de co-création. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), *Actes du 6ème Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp. 103-109). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>