



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Julie LENOBLE

soutenu publiquement en juin 2014:

FUN EN BULLES

**Elaboration d'une bande dessinée visant à faciliter
l'accès à l'humour verbal par l'enfant sourd oralisant**

MEMOIRE dirigé par :

Olivier DEKEIRSCHIETER

Orthophoniste libéral, Bailleul, 59200

Lille – 2014

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements :

A monsieur Olivier Dekeirscheter, mon maître de mémoire, pour sa bienveillance, sa disponibilité sans faille, ses précieux conseils et son humour durant cette année de travail.

A mesdames Anne Draaoui, Nathalie Maran, Aurélie Bouche et Clotilde Lintz pour leur accueil enthousiaste et chaleureux, ainsi que leurs remarques pertinentes. Ce furent de belles rencontres, à la fois amicales et instructives.

A tous les enfants qui ont bien voulu se prêter à cette étude.

A monsieur Jean-Marie Laferté, qui a réalisé les illustrations de la bande dessinée. Son intérêt, ses conseils et son coup de crayon ont été de précieux alliés.

A ma mère, sans laquelle ce projet n'aurait jamais pu voir le jour.

A tous mes proches pour leur soutien et leur confiance tout au long de mes années d'études.

Résumé :

L'acquisition de l'humour verbal nécessite une bonne maîtrise du langage oral élaboré. Or, la surdité congénitale sévère à profonde est un handicap sensoriel qui engendre le plus souvent des difficultés dans ce domaine, et entrave par conséquent la compréhension de l'humour verbal.

Cependant il n'existe que très peu de matériel à disposition des orthophonistes qui souhaiteraient entreprendre ce type de travail.

C'est pourquoi nous avons souhaité créer un matériel permettant de travailler l'accès à l'humour verbal destiné aux jeunes atteints d'une surdité sévère à profonde, âgés de 9 à 15 ans.

Nous avons tout d'abord effectué des recherches théoriques sur le développement de l'humour chez l'enfant entendant ainsi que sur les raisons qui entravent la compréhension chez les enfants sourds . Cela nous a permis de déterminer quelles pourraient être les aides à fournir à ces jeunes dans ce domaine.

Suite à cela a été élaborée une bande dessinée destinée aux jeunes sourds, ainsi qu'un guide l'accompagnant, destiné aux orthophonistes.

Le matériel, accompagné d'un questionnaire d'évaluation, a été présenté à 15 jeunes préalablement testés et à leur orthophoniste, afin de valider la pertinence du matériel à un niveau pratique et d'envisager d'éventuels repositionnements.

Mots-clés :

- Humour
- Surdité
- Rééducation
- Langage oral élaboré
- Bande dessinée
- Jeunes

Abstract :

Verbal humor's acquisition require good skills in complex oral language. Still, congenital deafness or hard hearing is a sensory handicap which entail most of the time difficulties in this field, and impend verbal humor's comprehension.

However, this type of resource is almost inexistant for the speech therapists who wish to start this kind of work.

That's why we decided to create a material designed for seriously or heavily deaf patients, aged between nine and fifteen years, allowing to work the access of verbal humor.

To do so, we first undertook theoretical research dealing with how non-deaf people develop humor and the reasons impeding deaf people's comprehension of verbal humor. This led us to determine which kind of therapeutic tools could help deaf youngsters to better their comprehension in this field.

Following those researches, a comic book has been designed to work verbal humor with deaf youngsters, plus a guide intended to their speech therapist.

This material has been submitted to fifteen deaf youngsters (who had been tested before) and their speech therapist, plus an evaluating questionnaire, in order to validate its practical relevancy and to eventually add some modifications.

Keywords :

- Humor
- Deafness
- Speech Therapy
- High-level language
- Comic book
- Youngsters

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| <u>Introduction.....</u> | <u>1</u> |
| <u>Contexte théorique, buts et hypothèses.....</u> | <u>3</u> |
| <u>1.CHAPITRE 1 : L'HUMOUR.....</u> | <u>4</u> |
| <u>1.1. Qu'est-ce que l'humour : une tentative de définition.....</u> | <u>4</u> |
| <u>1.1.1.L'humour est une « forme d'esprit » , mais pas seulement.....</u> | <u>4</u> |
| <u>1.1.2.L'humour naît de la mise en lumière d'un décalage.....</u> | <u>4</u> |
| <u>1.1.3.L'humour a l'air sérieux.....</u> | <u>5</u> |
| <u>1.1.4.L'humour n'est pas nécessairement caustique.....</u> | <u>5</u> |
| <u>1.1.5.L'humour n'amène pas nécessairement le rire.....</u> | <u>5</u> |
| <u>1.2.Les critères de l'humour.....</u> | <u>6</u> |
| <u>1.2.1.La préparation.....</u> | <u>6</u> |
| <u>1.2.2.Le déséquilibre</u> | <u>6</u> |
| <u>1.2.3.La logique.....</u> | <u>6</u> |
| <u>1.2.4.La surprise et la soudaineté de la chute.....</u> | <u>7</u> |
| <u>1.3.Les fonctions de l'humour.....</u> | <u>7</u> |
| <u>1.3.1.L'humour comme moyen de distanciation.....</u> | <u>7</u> |
| <u>1.3.2.L'humour comme élément constructif et constitutif de la personnalité... ..</u> | <u>8</u> |
| <u>1.3.3.Humour et socialisation.....</u> | <u>8</u> |
| <u>1.3.4.Humour et apprentissages.....</u> | <u>9</u> |
| <u>1.4.L' Humour verbal :.....</u> | <u>9</u> |
| <u>1.4.1.Le mot « jeu ».....</u> | <u>9</u> |
| <u>1.4.2.Les jeux de mots.....</u> | <u>10</u> |
| <u>.1.4.2.1 Les jeux de mots par substitution.....</u> | <u>10</u> |
| <u>.1.4.2.2. Les jeux de mots par enchaînement.....</u> | <u>10</u> |
| <u>.1.4.2.3. Les jeux de mots par inclusion.....</u> | <u>11</u> |
| <u>2.CHAPITRE 2 : L'ACQUISITION DE L'HUMOUR</u> | <u>12</u> |
| <u>2.1.Les racines de l'humour.....</u> | <u>12</u> |
| <u>2.1.1.La composante affective</u> | <u>12</u> |
| <u>2.1.2.La composante sociale.....</u> | <u>12</u> |
| <u>2.1.3. La composante cognitive.....</u> | <u>12</u> |
| <u>2.2.Développement métalinguistique et humour verbal.....</u> | <u>14</u> |
| <u>2.3.Implicite et capacités inférentielles :.....</u> | <u>16</u> |
| <u>2.3.1.Les connaissances antérieures.....</u> | <u>16</u> |
| <u>2.3.2.Les capacités inférentielles.....</u> | <u>17</u> |
| <u>2.4.Les formes et les thèmes humoristiques favoris.....</u> | <u>18</u> |
| <u>2.5.Apprendre l'humour ?</u> | <u>19</u> |
| <u>3.CHAPITRE 3 : L'ENFANT SOURD ET LA COMPREHENSION DE L'HUMOUR</u> | |
| <u>VERBAL.....</u> | <u>20</u> |
| <u>3.1. Appréciation de l'humour chez les enfants sourds.....</u> | <u>20</u> |
| <u>3.1.1. L'humour visuel.....</u> | <u>20</u> |
| <u>3.1.2. L'humour verbal : le cas des jeux de mots.....</u> | <u>21</u> |
| <u>3.1.3. Raisons d'une non-appréciation après une bonne compréhension.....</u> | <u>21</u> |
| <u>3.2. Les freins à la compréhension de l'humour chez les enfants atteints de</u> | |
| <u>surdité</u> | <u>22</u> |
| <u>3.2.1. Une imprégnation auditive insuffisante.....</u> | <u>22</u> |
| <u>3.2.2. Le développement des aspects linguistiques :</u> | <u>22</u> |
| <u>3.2.3. Les capacités pragmatiques</u> | <u>23</u> |

| | |
|--|---------------|
| 3.2.4. Les capacités inférentielles : | 24 |
| 3.2.5. Des stratégies inefficaces | 24 |
| 4.CHAPITRE 4 : Objectifs et hypothèses | 26 |
| 4.1.Les objectifs de l'étude : | 26 |
| 4.1.1.Les objectifs centraux :..... | 26 |
| 4.1.2.Les objectifs généraux : | 26 |
| 4.2.Hypothèses : | 27 |
| 4.2.1.Postulats de départ :..... | 27 |
| 4.2.2.Ce que nos observations nous ont appris : | 27 |
| 4.2.3.Hypothèses de travail : | 28 |
| CONCLUSION | 29 |
| PARTIE EXPERIMENTALE | 30 |
| Sujets, matériel et méthode..... | 31 |
| 1.Population | 32 |
| 1.1.Critères d'inclusion et d'exclusion : | 32 |
| 1.2.Présentation des sujets :..... | 32 |
| 2.Passation d'un test en amont..... | 33 |
| 3.Création de Fun en Bulles..... | 34 |
| 3.1.Le choix du support..... | 34 |
| 3.2.Présentation des catégories | 35 |
| 4.Le protocole | 39 |
| 4.1.Passation des tests..... | 39 |
| 4.2.Présentation de la bande dessinée aux jeunes et remise d'un manuel à l'orthophoniste | 39 |
| 4.3.Réalisation de deux questionnaires :..... | 40 |
| Résultats..... | 41 |
| 1.Résultats à la passation d'épreuves préalables : | 42 |
| 2.Questionnaires d'évaluation..... | 45 |
| 2.1.Questionnaire destiné aux patients de l'étude : | 45 |
| 2.2.Questionnaire adressé aux orthophonistes : | 46 |
| Discussion..... | 48 |
| 1.CRITIQUES METHODOLOGIQUES..... | 49 |
| 1.1.Le cadre de l'expérimentation | 49 |
| 1.2.L'évaluation | 49 |
| 1.3.Les questionnaires | 50 |
| 2.DIFFICULTES RENCONTREES, LIMITES DU MATERIEL ET MODIFICATIONS APPORTEES : | 51 |
| 2.1.Les difficultés rencontrées..... | 51 |
| 2.1.1.Difficultés portant sur le fond :..... | 51 |
| 2.1.2.Difficultés portant sur la forme:..... | 51 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.Limites du matériel..... | 52 |
| 2.2.1.Limites concernant la forme du matériel : | 52 |
| 2.2.2. Limites concernant le fond : | 52 |
| 2.3. Modifications apportées au matériel : | 52 |
| 3. UTILISATION DE LA BANDE DESSINEE DANS LA PRATIQUE | |
| ORTHOPHONIQUE | 55 |
| 3.1.Travail préalable..... | 55 |
| 3.2.Apprentissage d'une stratégie..... | 55 |
| 3.3.Procédés de facilitation pour l'accès aux activités : | 55 |
| 3.4.Pistes de travail pour aller plus loin..... | 57 |
| 3.5.Intérêts du matériel..... | 57 |
| 4.CHAPITRE 4 : RETOUR SUR LES BUTS ET HYPOTHESES DE TRAVAIL..... | 59 |
| 4.1.Les hypothèses de travail : | 59 |
| 4.2.Les objectifs :..... | 60 |
| 5. PERSPECTIVES..... | 61 |
| Conclusion..... | 62 |
| Bibliographie..... | 64 |
| Liste des annexes..... | 69 |
| Annexe n°1 : Le modèle de la lecture mentale de Baron-Cohen (1995)..... | 70 |
| Annexe n°2 : Dans l'autre sens..... | 70 |
| Annexe n°3 : La raie, de Gotlib in La Rubrique à Brac, vol.3..... | 70 |
| Annexe n°4 : Présentation pratique des épreuves soumises aux patients..... | 70 |
| Annexe n°5 : Présentation des sujets de l'étude..... | 70 |
| Annexe n°6 : Résultats obtenus aux épreuves préalables (résultats cotés)..... | 70 |
| Annexe n°7 : Guide présenté aux rééducateurs..... | 70 |
| Annexe n°8 : Questionnaire adressé aux patients | 70 |
| Annexe 9 : Questionnaire adressé aux orthophonistes..... | 70 |
| Annexe 10 : Réponses obtenues au questionnaire destiné aux patients..... | 70 |
| Annexe 11 : Réponses obtenues au questionnaire destiné aux orthophonistes.... | 70 |

Introduction

L'humour... vaste sujet dont on ne peut faire le tour. Il est insaisissable : lorsque l'on pense l'avoir saisi, il s'échappe aussi vite qu'il est apparu. Le charme de l'humour s'évanouit dès que l'on tente de le décortiquer un tant soit peu. Il est impossible de mettre le doigt sur ce qui fait l'humour avec certitude, néanmoins chacun de nous a une certaine idée (ou une idée certaine) de ce qu'il est ou de ce qu'il n'est pas.

Nous ne sommes pas tous égaux face à l'humour. Si chacun en a une connaissance intuitive, pourquoi ne peut-on le définir de manière simple et exhaustive? La réponse est qu'il y a autant d'humours que d'humoristes. Son appréciation est propre à chacun, de même que sa création ; ce sont tous deux des processus très personnels.

L'humour peut prendre presque toutes les formes et s'accomoder de tous matériaux. Mais il en existe un qui est pour lui une source intarrissable : le langage... Etudier l'humour en tant que composante du langage trouve alors tout son intérêt. Mais nous pouvons dès lors nous poser la question suivante : peut-on considérer comme acceptable dans la pratique orthophonique de transgresser volontairement les règles du code linguistique, de jouer avec des mots?

L'orthophonie (qui a un sens de rectitude de par son étymologie) aurait, de prime abord, peu à faire avec un sujet aussi mouvant que l'humour. Dans leur pratique, les orthophonistes passent un temps important à inculquer des règles, à apprendre la maîtrise du code... tout en laissant assez de liberté et d'espace pour permettre une appropriation plus personnelle (et donc plus stable) de ces règles.

Notre étude se déroulera en deux parties.

Dans un premier temps, nous présenterons des notions permettant de replacer ce mémoire dans son contexte théorique.

Dans un second temps, nous présenterons un matériel visant l'accès à l'humour verbal chez de jeunes sourds.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. CHAPITRE 1 : L'HUMOUR

1.1. Qu'est-ce que l'humour : tentative de définition

Il est extrêmement difficile - voire impossible, d'après certains auteurs - de définir l'humour sans être réductionniste. Selon Paule Aimard (1988), cela tient au fait que celui-ci est « multiple et difficile à saisir [...] en effet, plus vous analysez l'humour, plus vous le décortiquez, plus il vous file entre les doigts ». C'est donc en dehors de toute ambition d'exhaustivité que nous allons tenter de définir l'humour. Une définition générale nous servira de base de réflexion.

D'après Larousse (2009), l'humour est une « forme d'esprit qui cherche à mettre en valeur avec drôlerie le caractère ridicule, insolite ou absurde de certains aspects de la réalité, qui dissimule sous un air sérieux une raillerie caustique ». On comprend de cette définition que l'humour est une activité intellectuelle relevant les décalages de notre environnement, et ce dans le but avoué de faire rire.

1.1.1. L'humour est une « forme d'esprit », mais pas seulement.

L'esprit est une « vivacité d'esprit qui fait trouver des saillies piquantes, des mots spirituels, des aperçus ingénieux » selon le Littré (1887). Il est fondé selon Locke (1689) sur le rapprochement rapide et varié d'idées, permettant de faire apparaître des analogies ou des oppositions inédites. Tout comme le « *wit* » anglais, l'esprit n'a pas de coloration affective ou morale, il est avant tout intellectuel.

Or, l'humour a une coloration intellectuelle et affective. Selon Addison (1711), l'esprit est le père de l'humour, et la gaieté sa mère. Tackerray (1848) dira plus tard qu'il est le fils du wit et de l'Amour. Ainsi l'humour est de l'esprit, avec quelque chose de plus.

1.1.2. L'humour naît de la mise en lumière d'un décalage

Un événement est considéré comme insolite lorsqu'il introduit une discontinuité, une rupture avec la logique, avec « ce qui est attendu » (P. Aimard, op.cit. 1988). Le psychologue Jean Château (1950) décrit deux mondes : le « monde sérieux » (fondé sur les expériences empiriques du quotidien, et dans lequel nous posons nos critères de normalité) et le monde « non sérieux » (qui est parcellaire et en décalage avec le premier). Nous basculons dans le monde non sérieux dès qu'un événement insolite se

produit, comme par exemple sortir d'une bouche de métro et découvrir un paysage inattendu. Il est, à ce titre, source d'angoisse (à minima). L'humoriste, en jouant avec nos repères, nous fait basculer dans ce deuxième monde, et c'est le décalage avec le premier qui nous fait rire. Notons que pour que le décalage soit perçu comme humoristique, il faut pouvoir se détacher de son angoisse. C'est le retour au monde sérieux qui provoque le rire, car on peut alors « se moquer » de sa propre angoisse.

1.1.3. L'humour a l'air sérieux

Nous avons vu que l'humoriste provoque une discontinuité avec « ce qui est attendu ». Il omet volontairement d'inclure dans sa logique une évidence, et ce dans le plus grand sérieux. Cela a pour fonction d'accentuer le décalage, car tout le reste de sa logique est frappé de l'étalon-normalité. Mais cela a également pour but d'augmenter l'angoisse générée par la rupture avec le « monde sérieux », en jetant un doute réel, une hésitation interprétative dans les intentions de l'humoriste.

1.1.4. L'humour n'est pas nécessairement caustique

Selon Thackeray (op. cit.) et Escarpit (1960), l'humour a comme condition la bienveillance des intentions. L'humour, « sans sujet, sans cible clairement déterminés, ne cherche pas à blesser » (F. Evrard, 1960). Toute forme de méchanceté - incluant les arguments *ad hominem* - ayant pour but d'offenser est un critère exclusif de l'humour. Du reste il convient de considérer, dans certaines proportions, la moquerie comme étant humoristique, dans la mesure où celle-ci peut être source d'auto-dérision et de remise en question d'attitudes ou de comportements.

1.1.5. L'humour n'amène pas nécessairement le rire

Si l'humour est souvent accompagné du rire, l'un n'implique cependant pas l'autre. On peut observer une double dissociation : il existe des humours sans rire et des rires sans humour. Ce sont cependant des phénomènes à structure identique : ils comportent tous deux une phase génératrice de tension et une phase constructive de détente. Les humours sans rire sont occasionnés lorsque les références de l'humoriste ne sont pas (re)connues, ou encore lorsque l'humoriste a été « pris au sérieux ». Dans ce cas, le monde « non-sérieux » réduit à l'absurde dans lequel l'humoriste a tenté d'emmener son public n'a l'air que d'une vision d'un esprit insane. Un exemple typique du rire sans humour serait le rire nerveux.

1.2. Les critères de l'humour

1.2.1. La préparation

Dans l'analyse de l'humour, il faut tenir compte à la fois des intentions de l'auteur et de l'état d'esprit dans lequel l'auditeur accueille les propos décalés de l'humoriste. L'humoriste met son public dans une disposition ludique grâce à un « clin d'oeil » (R. Escarpit, op. cit.), qui a pour fonction de prévenir le public que ce qui va suivre ne doit pas être pris au sérieux. Il peut être de plusieurs natures : un air enjoué, une verbalisation, l'environnement... L'énormité de la proposition faite par l'humoriste peut être un clin d'oeil en soi. Il peut être fait avant, pendant voire après le rebondissement humoristique. Attention cependant ; le clin d'oeil doit être assez léger pour créer une imperceptible ambiguïté dans les propos de l'humoriste.

1.2.2. Le déséquilibre

Il constitue un élément indispensable (mais non suffisant) de l'humour. Ce déséquilibre est obtenu par la mise en contact soudaine de la réalité avec un monde délibérément réduit à l'absurde par la suspension d'une évidence. L'humoriste omet intentionnellement d'inclure une évidence dans sa logique. Les évidences sont des « automatismes mentaux » (Escarpit, op. cit.), c'est-à-dire des vérités admises sans l'ombre d'un doute par notre esprit. L'humoriste renverse les normes en feignant d'ignorer les présupposés de jugements de réalité implicitement admis par la majorité. L'évidence a très souvent une origine sociale. De fait, un décalage basé sur la suspension d'une évidence propre à une communauté ne sera relevé que par les membres de cette communauté. Par exemple, un jeu de mots basé sur un double-sens aura une évidence suspendue de nature linguistique (i.e. la première acceptation du mot).

1.2.3. La logique

Il s'agit ici d'une logique interne propre au discours humoristique. Elle concerne tout ce qui entoure l'évidence suspendue : l'humoriste ignore une vérité en faisant montre par ailleurs d'un fonctionnement mental tout à fait normal et surtout parfaitement logique. Tout comme l'évidence, la logique doit être partagée par la majorité. Cette logique commune correspond au « bon sens » populaire. Sans cela, le discours humoristique n'aurait plus de contenance et serait pris pour un discours insane. Pis encore, l'auditeur serait incapable de résoudre la chute, qui doit, découler de la logique

du discours qui l'a précédé.

Cette logique a pour fonctions d'instaurer une relation de confiance, le public se reconnaissant dans la logique de l'humoriste, mais aussi parfois d'augmenter le décalage entre le ton utilisé (sérieux) avec le sujet abordé (absurde).

Nous souhaitons distinguer l'ironie de l'humour car le procédé ironique consiste à faire entendre le contraire de ce que l'on dit en allant à l'encontre de la logique commune. De plus, s'il est possible de faire de l'ironie avec humour, tout énoncé ironique n'est pas humoristique. L'ironie est un effet de style, son caractère humoristique (ou non) dépend des intentions de l'auteur de l'énoncé.

1.2.4. La surprise et la soudaineté de la chute

L'humoriste crée un effet de surprise en introduisant un élément inattendu, original, rompant avec la logique. La surprise est associée au rebondissement humoristique, en proposant avec soudaineté une solution inattendue, mais permise dans la logique du discours. Evrard (1960) ajoute que la surprise doit impérativement être agréable pour l'auditeur, notamment grâce à la préparation.

Le rebondissement humoristique correspond à la reconquête de la sécurité pour l'auditeur : le retour soudain au monde sérieux. Pour résoudre la chute, l'auditeur doit donc pouvoir se détacher de son angoisse, se saisir de la logique de l'humoriste et enfin se distancier du sujet abordé.

Si la surprise n'est pas perçue comme agréable ou si la chute n'est pas résolue, l'auditeur se sentira floué ou perdu.

1.3. Les fonctions de l'humour

1.3.1. L'humour comme moyen de distanciation

Pour Freud (1939), l'humour s'explique comme un mécanisme de défense permettant de supporter les clivages de la psyché humaine, notamment lorsque l'évidence suspendue est l'émoi affectif. Cette ignorance feinte nous permet de faire « l'économie » de nos affects douloureux. La dérision donne l'impression de maîtriser l'angoisse en lui faisant un pied-de-nez, et permet parfois de libérer son agressivité d'une manière socialement admise. Ajoutez à cela la suspension de la moralité et vous obtenez les caractéristiques principales de l'humour noir.

« L'humour est un moyen de briser les automatismes de la société » (Escarpit, op.cit.). L'humoriste développe l'esprit critique (et celui de son public) en allant au-delà

des conventions. En offrant un regard nouveau sur les sujets qu'il aborde, il permet de prendre conscience de ceux-ci et de les relativiser.

1.3.2. L'humour comme élément constructif et constitutif de la personnalité

L'identité personnelle en sociologie est « l'appréhension cognitive du soi ». Selon Erving Goffman (2005), celle-ci se construit à partir de l'image de soi renvoyée par les autres à travers une multitude de faits sociaux. Gisèle Tessier (1990) ajoute qu'un comportement humoristique permet de développer sa personnalité par les échanges positifs qu'il occasionne avec les autres.

Lorsque le discours humoristique porte sur soi, on parle d'auto-dérision. Avoir un esprit critique par rapport à soi-même permet prise de conscience et remise en question de ses traits de personnalité. L'humoriste renforce alors son image de soi par l'auto-critique.

Dans leur étude sur l'humour, Ziv et J.M. Diem (1987) ont observé que la créativité était la variable la plus en corrélation avec l'humour. Ils ont ainsi découvert que l'humoriste développait sa créativité en communiquant d'une façon amusante sa perception inhabituelle du monde. Ils ont révélé en outre que les auditeurs développaient eux aussi leur créativité en écoutant les humoristes.

1.3.3. Humour et socialisation

Les trois éléments de tout acte humoristique sont : l'humoriste, l'audience et le sujet du discours. On peut alors voir l'humour comme une création éminemment sociale, dont le but principal est d'établir des relations entre les personnes. L'humour agit comme un régulateur de tensions et un intégrateur social. Les personnes reconnues comme humoristiques par leurs pairs obtiennent des notes élevées aux tests sociométriques : en donnant du plaisir aux autres, ils augmentent leur statut social. S'ils apprécient de surcroît l'humour des autres membres du groupe, leurs chances d'intégration augmentent davantage. Ainsi, en matière d'intégration, comprendre l'humour est aussi important qu'en produire.

Lorsque l'humoriste prend les conventions sociales comme sujet de plaisanterie, il ébranle les schèmes sociaux propres à une communauté afin de mieux les soutenir. Le rire du groupe montre alors la connaissance de celles-ci et leur admission générale, et cela rapproche les individus en tant que membre du « groupe de ceux qui peuvent comprendre ». Les réflexions d'un étranger méconnaissant les mœurs d'un pays est

un exemple de ce type d'humour : l'évidence suspendue est alors souvent une convention sociale (qui peut être illustrée par le *Candide* de Voltaire).

1.3.4. Humour et apprentissages

L'humour contribue donc au renforcement des évidences suspendues par leur manipulation. Cela tient au fait qu'en les manipulant, elles interviennent à un niveau de conscience plus élevé. Les publicitaires ont rapidement compris que l'humour était bénéfique à la mémorisation. Mais au-delà de cela, l'humour induit une ambiance légère et complice, propice aux apprentissages.

C.R. Grüner (1976) a montré qu'un enseignant humoristique stimulait la motivation et l'intérêt de ses élèves à suivre ses cours. Dans une expérience de 1979, Avner Ziv a prouvé que l'introduction d'humour au sein de l'enseignement scolaire facilitait et améliorait les apprentissages des élèves. Les parenthèses humoristiques étaient introduites à titre d'exemple, illustrant le propos et facilitant la compréhension du matériel. Ziv en a déduit deux règles d'utilisation optimale de l'humour dans les apprentissages: le «dosage» (le fait de ne pas utiliser l'humour à outrance) et la variété des formes d'humour utilisées.

1.4. L' Humour verbal :

1.4.1. Le mot « jeu »

Le jeu partage de nombreux points communs avec l'humour, ce qui explique qu'on les retrouve souvent ensemble : le jeu facilite les apprentissages, provoque le rire et crée un climat de complicité.

Les jeux de langage sont très pratiqués par les enfants au moment de la découverte du monde linguistique, au même titre que les jeux moteurs et sensoriels pour explorer le monde environnant (pousser, cacher, renverser...). Tout en explorant les possibilités du langage, ils observent les réactions, en tirent des enseignements, et apprennent à maîtriser la langue comme un moyen d'action sur leur entourage. La maîtrise de la langue devient alors une source de plaisir sonore et/ou conceptuel.

1.4.2. Les jeux de mots

P. Guiraud (1976) définit les jeux de mots comme «une dysfonction du langage», car ceux-ci utilisent le langage, tout en sortant de ses normes. Et c'est le décalage entre la norme et la dysfonction qui prête à rire.

. 1.4.2.1 Les jeux de mots par substitution

Ces jeux de mots se basent sur la substitution d'un terme par un terme analogue. Le calembour en est la forme la plus couramment utilisée. Il existe des calembours jouant sur la polysémie, l'homonymie ou encore la synonymie d'un mot ou d'une expression. L'à-peu-près, quant à lui, est un calembour approximatif.

« *Entre deux mots, il faut choisir le moindre* » (P. Valéry, 1941).

« *Une grosse lagune à combler (comme disent les Vénitiens)* ». (San Antonio, 1967)

L'antanaclase utilise un même vocable à deux reprises dans une phrase, mais en appliquant à chaque occurrence une acceptation différente.

« *Un homme de caractère n'a pas toujours bon caractère.* »

Dans la charade - tout comme le rébus - existe une double substitution, à la fois phonétique et lexicale. Une première équivalence se joue entre le mot à trouver et l'ensemble de ses segments (*or + ange = orange*) et une seconde entre chacun des segments et sa définition (*or = « métal précieux »*).

. 1.4.2.2. Les jeux de mots par enchaînement

Cette catégorie de jeux de mots joue sur les propriétés de l'axe syntagmatique : la position réciproque des mots dans la chaîne parlée exprime une relation sémantique.

- L'enchaînement par automatisme crée des combinaisons insolites ou absurdes en enchaînant des automatismes verbaux. « *Nous le savons de Marseille* ».

- Le zeugma coordonne deux termes appartenant à des classes sémantiques différentes. "*J'ai d'abord essuyé un refus puis ma veste tachée du verre de vin qu'elle m'avait balancé.*"

- Dans l'enchaînement par homophonie sont associés enchaînement et substitution. Cette figure consiste rapprocher entre eux des termes ayant des propriétés sémantiques et phonétiques communes. L'auteur obtient ainsi une allitération, une assonance renforçant ces liens. « *L'oie oit. Elle oit, l'oie ! Ce que nous oyons, l'oie l'oit-elle ?* » (R. Devos).

- La charade à tiroirs est issue de la charade simple, à cela près que la définition de chaque élément est faite d'un ou de plusieurs calembours appelés *tiroirs*. Prenons l'exemple de Luc Estienne (1965) : « A définir l'élément *tor* de Victor [...]. La charade simple dirait : [...] mon second est en spirale (tors). La charade à tiroirs, après avoir hésité entre les tiroirs : torpille, tortue, torrentiel, torpédo, etc., dira : mon second est employé des postes ; c'est *tor* parce que *torréfacteur* (tor est facteur). »

. 1.4.2.3. Les jeux de mots par inclusion

Les jeux de mots par inclusion jouent uniquement sur la forme des mots, par un arrangement de sons ou de lettres. Selon P. Guiraud (op. cit.), ils contiennent de plus « un message plus ou moins secret inscrit à l'intérieur ». Nous ne présenteront ici que les jeux de mots basés sur une permutation d'éléments.

Le mots-valise est un néologisme issu de la fusion de deux mots, dont au moins un se trouve tronqué. Le mot-parapluie est une sous-catégorie du mot-valise. Il a la particularité d'avoir au moins une syllabe commune aux deux mots utilisés. Les nouveaux mots ainsi créés jouent sur le côté sémantique de leur association, enrichissant ainsi la langue et « luttant contre les dictionnaires » (Bruno San Marco).

L'anagramme est issu de la permutation de toutes les lettres d'un mot. Pour être humoristique, l'anagramme doit partir du postulat selon lequel la forme du nom reflète les qualités de la chose nommée. Dans cet esprit, André Breton surnommait Salvador Dali « *Avida Dollars* » .

La contrepétie simple consiste en une permutation des phonèmes d'un ou de plusieurs mots de manière à en altérer le sens tout en conservant leur consonnance : c'est le cas de la phrase *Vendre votre terre et tendre votre verre*. Il est à noter que le plus souvent la contrepétie joue aussi sur un double-sens. La contrepétie lexicale (ou antimétabole) se base sur une permutation de l'ordre des mots d'une phrase. On la retrouve dans *Ne pouvant fortifier la justice nous avons justifié la force* ou encore *Mourir, c'est partir un peu*.

2. CHAPITRE 2 : L'ACQUISITION DE L'HUMOUR

2.1. Les racines de l'humour

2.1.1. La composante affective

Françoise Barriaud (1983) affirme que l'humour ne peut découler du seul plaisir de l'incongru ; il nécessite une adhésion affective du sujet. Lorsque le petit enfant rit d'un événement insolite, c'est à moitié par amusement et à moitié par soulagement d'avoir retrouvé une situation familière. Sans ce sentiment de sécurité retrouvée, l'incongruité n'est qu'angoissante.

2.1.2. La composante sociale

L'humour est un acte éminemment social. La théorie de l'apprentissage social postule qu'un comportement renforcé par la société va dominer celui qui ne l'est pas. Or, l'humour « met de l'huile dans les rouages » (P. Aimard, op. cit.), il facilite les relations sociales, notamment les relations d'autorité parents-enfants. Faire rire est donc un comportement encouragé socialement, et cela dès le plus jeune âge. Un parent met du sens sur les actes et les productions vocales du très jeune enfant en commentant tout ce qu'il fait et en parlant à sa place. Il confère ainsi à ses actes une valeur de communication et fournit des modèles langagiers. Il en va de même pour les comportements humoristiques : l'adulte reçoit et commente comme humoristiques les mimiques et les conduites auxquelles est ainsi conféré le statut d'humour. L'enfant s'en empare alors et cherche à recréer la situation amusante, volontairement cette fois. F. Barriaud considère que ce sont les parents qui forgent les premières capacités humoristiques de leur enfant. « *Les parents sont des interprètes, des intermédiaires, mais aussi souvent des initiateurs, et, sans le vouloir, des amplificateurs* » (1988).

2.1.3. La composante cognitive

Plusieurs éléments cognitifs sont en jeu dans la compréhension et l'appréciation de l'humour.

- **La sensation de maîtrise** provient, selon Piaget (1989) de la réussite de la compréhension de la situation. Elle serait à l'origine du plaisir éprouvé lors de la résolution de la chute.
- **La perception de l'incongruité** : selon l'approche cognitiviste, l'humour consiste à comparer des connaissances acquises par l'enfant avec un événement ou un stimulus

qui sort de l'ordinaire. L'enfant perçoit un événement comme incongru en regard des schémas qu'il a créés à partir de ses expériences précédentes et qui représentent sa connaissance du monde. Cette incongruité ne doit pas être perçue comme une expérience provenant du monde réel, mais comme un cas à part relevant du monde du fantasme. Cela n'est possible qu'avec l'accès à la pensée symbolique.

- **L'accès à la pensée opératoire** : Van Kleeck (1987) constate la contemporanéité des capacités métalinguistiques et de la pensée opératoire. Il émet l'hypothèse que ce sont les capacités à se décentrer et à maîtriser la réversibilité, caractéristiques propres au fonctionnement opératoire, qui permettent à l'enfant d'une part, de considérer la langue comme un moyen de véhiculer des significations et comme un objet à part entière, d'autre part, d'effectuer des tâches métalinguistiques qui demandent des comparaisons de significations. La maîtrise métalinguistique et la pensée opératoire (concrète et formelle) seraient toutes deux le reflet d'un changement plus général dans les capacités cognitives ; le développement de la métacognition (J.E. Gombert, 1990).

- **La lecture mentale** : il s'agit de la de la perception et de la prise en compte des états mentaux d'autrui. Selon Baron-Cohen (1995), la lecture mentale joue un rôle prépondérant dans la compréhension des comportements d'autrui et permet de donner du sens à la communication : « En décodant ce qui est dit, nous allons au-delà des mots que nous entendons ou lisons, pour faire des hypothèses sur les états mentaux du locuteur (...). Pour décoder le langage figuratif tel que l'ironie, le sarcasme, la métaphore ou l'humour, la lecture mentale est essentielle ». (cf. modèle de 1995 en annexe 1)

- **Le langage** : l'apprentissage de la langue et l'acquisition des savoirs métalinguistiques sont autant de nouvelles richesses qui permettront de produire et d'apprécier l'humour. L'enfant apprend petit à petit à maîtriser le système de règles qui constitue la langue, et pourra plus tard les rompre sciemment. Plus un enfant maîtrise un concept, plus il est capable de jouer avec, de varier les opérations qu'il accomplit avec lui.

2.2. Développement métalinguistique et humour verbal

S. Bredart et J.A. Rondal (1982) définissent les connaissances métalinguistiques

comme étant « toute connaissance explicite ayant trait à la structure, au fonctionnement et à l'usage du langage ». Or, l'humour verbal joue, par définition, sur la langue et ses règles, et implique une connaissance, même implicite, de celles-ci pour pouvoir être compris. J.E. Gombert (op. cit.) parle « d'habiletés épilinguistiques » pour évoquer les activités métalinguistiques dont le caractère inconscient semble être établi. C'est ainsi que des activités métalinguistiques sont réalisées avec succès, mais sans que l'enfant n'ait une conscience explicite du phénomène. L'humour verbal peut jouer sur tous les niveaux du langage : phonologie, morphologie, sémantique, syntaxe et pragmatique. Nous ne développerons cependant pas le développement métasyntaxique, car ce domaine est peu sujet à l'humour en France.

- ***Au niveau phonologique :***

L'enfant ayant des habiletés épiphonologiques peut identifier des syllabes, voire des phonèmes, mais ne peut pas encore les manipuler délibérément. A ce stade, l'enfant a une connaissance implicite de la structure phonétique de la langue. Cette compétence peut être objectivée par une tâche de comptage syllabique (taux de réussite de 46% à 5 ans, Liberman et coll. 1974), puis par la segmentation de mots en unités phonétiques (taux de réussite de 85% chez les 6-7ans, Hakes, 1980).

C'est à cette période que l'enfant pose des questions sur la prononciation d'un mot, exprime la conscience d'une prononciation défectueuse, fait des commentaires sur les productions d'autrui. C'est également là qu'ils produisent volontairement des déformations à des fins humoristiques. G. Tessier (op. cit.) parle « d'humour phonologique », qui est observable dès l'âge de deux ans : l'enfant s'amuse à inventer des mots et des rimes qui n'ont pas de sens, mais dont la juxtaposition incongrue amuse « *Matisse l'écrevisse* » « *C'est vachement bon... c'est pour la vache, les bonbons :* ». Ces conduites précoces ne semblent exiger de l'enfant ni une attitude réflexive sur la composante phonologique du langage, ni la conscience de manipuler des éléments de la chaîne parlée.

- ***L'humour morphologique et l'humour fondé sur des ambiguïtés linguistiques***

L'enfant commence à apprendre les unités de sens de la langue et comprend implicitement les règles de compositions de dérivés et de composés. C'est la période de création de mots : « *Je vais le désendormir* » et des premiers calembours, jouant sur

le rapprochement d'homophones «*J'ai le hoquet... sur glace!*». Sutton-Smith (1976) a analysé les jeux de mots produits chez des enfants de 6 à 14 ans. Il en est ressorti que 80% d'entre eux étaient basés sur une homonymie.

Lorsque l'enfant met en place ses capacités épisémantiques, il (se) pose des questions sur le sens des mots, et opère des réflexions étymologiques. Ces capacités peuvent être objectivées par des activités telles que le jugement de synonymie, le jugement d'ambiguïté linguistique ou encore la compréhension de mots et expressions à double-sens. Notons qu'à la période où cette connaissance se met en place, l'enfant détectera les ambiguïtés plus précocément dans les plaisanteries que lorsqu'elles sont présentées sous une forme non humoristique. C'est lorsque l'enfant découvre qu'un mot peut revêtir plusieurs sens, et qu'un objet peut être appelé de différentes façons, que les calembours synonymiques et polysémiques font leur apparition. Dans ces jeux de mots, le son et le sens sont plus fortement liés qu'auparavant. Van Kleeck (1982) montre que les enfants ne comprennent pas les devinettes humoristiques fondées sur des ambiguïtés lexicales avant 6-7 ans. Il faudra attendre 8-9 ans pour que les enfants puissent produire sur demande et comprendre ce type de devinettes (Sutton-Smith, 1976). Avant cela, les enfants trouvent aussi drôles les devinettes « non-humoristiques », qui n'ont de devinette que la forme (Qu'ont les girafes qu'aucun autre animal n'a ? - De longs cous) que les devinettes humoristiques (Il n'y a rien dans ta poche mais je suis dans ta poche, que suis-je ? - Un trou).

Il est à noter que les âges d'acquisition proposés par les auteurs doivent être envisagés avec précaution. En effet, un aspect frappant des études portant sur la compréhension des ambiguïtés linguistiques est l'énorme variabilité inter-individuelle des performances. Kessel (1970) a observé des enfants de 7 ans capables d'expliquer des ambiguïtés linguistiques auxquelles des enfants de 10 ans étaient insensibles.

- ***L'humour pragmatico-sémantique***

Les habiletés pragmatiques permettent une utilisation efficace du langage en contexte, tandis que les capacités métapragmatiques permettent la compréhension et le contrôle de cette utilisation. L'enfant devra pour cela prendre en compte les différences inter-individuelles (l'âge de l'interlocuteur par exemple) ainsi que les différences intra-individuelles (la disponibilité de X lorsqu'il est fatigué) pour pouvoir adapter son message. Il devra également connaître les règles sociales du langage.

Les premières productions linguistiques qu'il est possible de classer dans cette catégorie apparaissent dès un an et demi, lors du stade des « dénominations

farfelues ». L'enfant s'amuse du décalage entre ce qui est vu et ce qui est dit. Plus tard le nom donné aura des traits conceptuels communs avec l'objet ou l'évènement faussement dénommé : Théo (2ans,6mois) rit lorsque son père pointe un singe sur un livre et demande « Théo ? ». William James, précurseur de la « pragmatique » en psychologie, a montré dès 1911 que des enfants de 4 à 5 ans pouvaient adapter la politesse dans la formulation de leurs demandes en fonction de l'âge de leur interlocuteur. L'enfant comprend désormais beaucoup mieux les intentions de l'adulte qui lui formule des demandes, et il peut jouer avec verbalement. (Adulte:) « *Appelle l'ascenseur* » (enfant hurle:) « *Ascenseur ! Ascenseur !* », tout en appuyant sur le bouton. Une telle réponse atteste de la compréhension des deux interprétations possibles de l'énoncé, mais aussi des attentes du locuteur, car l'enfant fait ce qui lui a été demandé. Vers 7 ans, les enfants repèrent facilement les actes de discours inappropriés, mais il est encore difficile pour eux de les identifier (Sinclair, 1991). Le développement global des habiletés pragmatiques se poursuit jusque 9-10 ans et sans doute encore au-delà (Delau et Le Manier-Idrissi, 2005).

2.3. Implicite et capacités inférentielles :

Est implicite tout ce qui n'est pas dit ou écrit dans un énoncé, mais qui fait partie intégrante du message. Les informations implicites sont saisies par induction ou par déduction. Selon Kerbat-Orecchioni (1986), les prérequis à l'accès à l'implicite sont de deux natures : les connaissances antérieures et les capacités inférentielles.

2.3.1. Les connaissances antérieures

Ces savoirs portent sur les croyances et les représentations de « l'univers référentiel », (qui peut être de plusieurs natures : le cercle familial, la classe, les habitants d'un pays par exemple), ainsi que sur la connaissance des principes discursifs, de nature linguistique. Or il est reconnu que la maîtrise de ces savoirs par l'enfant sourd est déficiente. Au sujet des principes discursifs, nous nous référons au « principe général de coopération » énoncé par P. Grice (1975), établissant l'efficacité des échanges et comportant quatre maximes :

- la maxime de *quantité* : l'information requise pour la bonne compréhension de l'énoncé ne doit pas être excédentaire ou manquante
- la maxime de *qualité* : les propos énoncés doivent être véridiques, ils reposent sur des preuves ou sur la bonne foi du locuteur
- la maxime de *relation* (ou de pertinence) : le locuteur doit parler à propos.

- La maxime de *modalité* : le locuteur doit privilégier la clarté

Selon Grice, le non-respect de l'une de ces règles fait naître l'implicite. Or, l'humoriste peut bafouer chacune de ces règles dans son discours. Il enfreint la maxime de modalité lorsqu'il joue sur l'ambiguïté d'un jeu de mot, il transgresse la maxime de relation en développant un discours ouvrant sur une signification incohérente, et désobéit à la règle de quantité en n'apportant pas toutes les informations requises (comme dans l'ellipse dans la litote) ou bien en enchérissant son discours d'une multitude de détails superflus (comme dans l'hyperbole). Pour ce qui est de la maxime de qualité, l'humour se différencie ici de l'ironie car le message humoristique dit ce qui est vrai. N'ayant qu'une partie des informations requises pour comprendre l'énoncé, l'interlocuteur est contraint de chercher autrement à compléter le message.

2.3.2. Les capacités inférentielles

Les capacités inférentielles sont les processus cognitifs permettant de « rétablir les informations implicites et d'accéder à une représentation cohérente du message à comprendre » (C. Boutard, 2010). L'inférence est donc un mode de raisonnement consistant à retrouver des informations qui n'ont pas été énoncées explicitement grâce à ses connaissances générales sur le monde. L'interlocuteur doit mobiliser ses compétences logiques pour reconstituer, via des opérations mentales, l'intégralité du message.

Selon LeNy et Nigeste (2005), les inférences peuvent mettre en jeu :

- l'induction, permettant de remonter des observations aux causes
- la déduction, permettant de tirer des conclusions de propositions données (les prémisses) par enchaînements logiques.
- L'analogie, qui permet de trouver la solution à un problème donné à partir de la résolution d'un problème similaire.

Les capacités inférentielles du sujet lui permettent de déterminer le sens second des mots, donnant alors plein accès à la polysémie et aux métaphores. Des capacités déductives efficaces sont nécessaires pour ne pas prendre de façon littérale des mots connus depuis longtemps («jaune») et leur attribuer un sens nouveau en fonction du contexte («jaune» placé derrière le verbe «rire»).

2.4. Les formes et les thèmes humoristiques favoris

Il est vain d'étudier l'accès à l'humour sous le seul angle des compétences, il faut aussi tenir compte des préférences. La progression présentée ci-dessous se base sur une étude de Martha Wolfstein, effectuée en 1951. A chaque période, les thèmes humoristiques favoris correspondent aux domaines d'apprentissages et aux angoisses propres au niveau développemental de l'enfant.

- Vers l'âge de 5-7 ans, les enfants commencent à aimer les devinettes jouant avec différents aspects de la langue. Les réponses sont en général hors de toute autre logique que celle de la langue, et les réponses incorrectes des adultes amusent beaucoup. Les blagues de Toto sont les plus représentatives des thèmes favoris de cette époque : elles sont souvent scatologiques, et leur chute repose presque toujours sur un double-sens.
- De 7 à 11 ans, La devinette devient la forme favorite des enfants. Les thèmes correspondent à la préoccupation du moment : savoir distinguer ce qui est intelligent de ce qui est stupide. Les blagues et les histoires drôles manoeuvrent l'interlocuteur qui est mystifié de toute façon. Les histoires de fous et les histoires belges sont également très appréciées. Le point commun à ce groupe de plaisanteries est la distance entre le personnage principal et le narrateur.
- Les jeux de rôle sont très pratiqués par les enfants de 10 à 12 ans. Lorsque ces jeux intègrent la parodie, ils sont révélateurs de leur conscience langagière, et de la distance prise par rapport au langage des autres. Avec le temps, la parodie gagnera en cohérence et intégrera un humour plus offensif et plus codé socialement.
- Durant l'adolescence, les blagues toutes faites intéressent moins, les ados commencent à créer de l'humour original, plus en lien avec le contexte. Il est de plus en plus intégré à des cadres sociaux, et prend un aspect technique : en effet, les histoires peuvent comporter des figures telles que l'ellipse, l'ironie, la litote... Les thèmes sont à prédominance sociale et pragmatique. A l'opposé du stade précédent, les blagues préférées sont celles où ils incarnent le personnage principal. L'auto-dérision est un mode souvent investi, elle permet de générer de l'indulgence, tout en désarmant l'autre d'attaques potentielles.

Pour toutes ces raisons, les adultes ne sont pas toujours amusés par l'humour qui provoque chez les enfants de grands rires, et inversement.

2.5. Apprendre l'humour ?

L'humour est-il inné ou acquis? La meilleure façon de résoudre la question de l'innéité

en psychologie est de comparer jumeaux homozygotes et hétérozygotes. Cherkas et coll. (2008) ont montré qu'il n'y avait pas de plus grande corrélation entre jumelles homozygotes qu'entre jumelles hétérozygotes au niveau du sens de l'humour. Cette similarité serait due au milieu commun dans lequel les sœurs ont grandi, et non pas à une faculté innée. Même si l'humour nécessite de nombreux prérequis sociaux, affectifs et cognitifs, beaucoup d'entre eux peuvent être apportés par l'environnement.

Tout comme il existe un « bain de langage », l'enfant futur humoriste « baigne » dans l'humour. Ce peut être les parents, qui utilisent et apprécient l'humour, ou encore le groupe de pairs, qui favorise les conduites humoristiques et par lequel l'enfant voit ce qui fait rire les autres, ou dans un cadre plus large les films, les émissions de télévision, les livres et les jeux destinés aux enfants. Tous ces modèles favorisent la compréhension de l'humour et encouragent sa production.

Ziv et Ziv (2002) ont mis en place des ateliers d'encouragement de la création humoristique avec du matériel verbal, écrit et pictographique. A la fin de ces ateliers, il est apparu que les enfants produisaient plus d'humour, et de l'humour de meilleure qualité qu'auparavant. L'humour peut donc faire l'objet d'un apprentissage.

3. CHAPITRE 3 : L'ENFANT SOURD ET LA COMPREHENSION DE L'HUMOUR VERBAL

3.1. Appréciation de l'humour chez les enfants sourds

3.1.1. L'humour visuel

L'humour visuel investit le canal sensoriel préférentiel des sourds. L'humour basé sur des pantomimes ou l'humour situationnel sont accessibles aux sourds comme aux entendants (les films de Charlot en sont un bon exemple).

Lorsque la LSF est très investie, l'humour *conté* passe par des gestes, à grands renforts de mimiques et de théâtralisation. Les « blagues sourdes » possèdent des codes, tout comme les blagues « d'entendants ». Notons qu'il existe des blagues construites autour d'un jeu de mots en LSF, mais ceux-ci ne se jouent bien sûr jamais sur l'aspect phonologique. Y. Delaporte relève deux critères essentiels dans les blagues sourdes : tout d'abord l'histoire et la chute sont très imagées, ensuite la structure de la blague est toujours très longue, redondante et contient une multitude de détails. Les traductions que l'on en fait sont de ce fait souvent synthétiques.

En voici un exemple, emprunté à Y. Delaporte : « *Il y a eu de longues discussions dans cette soirée animée qui regroupe des sourds et des entendants. La maîtresse de maison apporte des rafraîchissements. Les entendants vident leur verre pour se désaltérer le gosier. Que font les sourds..? Réponse : ils trempent leurs mains dans leur verre pour se les rafraîchir...* » (2002).

Un autre exemple d'humour visuel est celui qui passe par le dessin. Une étude de Bastin et Disperati (1986) a montré que les réactions des enfants sourds face à des dessins humoristiques ne devenaient comparables à celles des enfants entendants qu'à partir du CM (cours moyen). Avant cela, la compréhension par les enfants sourds de ces situations humoristiques dessinées est plus faible que celles de leurs homologues entendants. Puis leurs réactions diffèrent à nouveau vers la sixième, les enfants sourds apprécient alors davantage ce support que les enfants entendants. Selon les auteurs, ces résultats sont dus au fait que les enfants entendants se seraient désintéressés de ce support par un phénomène d'habituation, tandis que les sourds continuent de l'apprécier davantage.

3.1.2. L'humour verbal : le cas des jeux de mots

Bastin et Dispérati (1986) ont montré que les enfants déficients auditifs étaient plus tardivement sensibles à un humour se basant sur des procédés non visualisables. Cependant, dans leur étude comportant des enfants sourds et des enfants normo-entendants de sixième, la quasi-totalité des jeux de mots étaient saisis par les enfants sourds. Lorsqu'un jeu de mot les faisait rire, une justification leur était demandée, et souvent celle-ci ne portait pas sur les éléments de l'énoncé considérés comme étant les plus drôles. Leur attention n'était pas portée sur les éléments les plus prégnants de l'énoncé humoristique, et de ce fait leur analyse s'en trouvait faussée.

Dans les épreuves à double interprétation (auditive et visuelle), les auteurs remarquent que les enfants déficients auditifs portent presque toute leur attention sur les images, délaissant les textes les accompagnant. Cette expérience a également montré que les jeux de mots les mieux compris étaient ceux qui étaient accompagnés d'une illustration, et qui, de ce fait, devenaient visualisables. Les images en tant qu'illustration de propos est donc un moyen facilitateur dans la compréhension des jeux de mots par les enfants sourds.

3.1.3. Raisons d'une non-appréciation après une bonne compréhension

La cause d'une non-appréciation être liée à la capacité de distanciation du sujet. Si le contenu revêt un caractère douloureux ou anxiogène avec lequel l'enfant n'est pas encore en mesure de se distancier, il ne fera que réveiller des affects négatifs. Le rapport de l'enfant avec les plans de la réalité est aussi en jeu dans la résolution de la chute. Des enfants résolvent une chute selon ce qu'ils y recherchent ; une explication adhérent aux normes de la réalité est rassurante, tandis qu'une explication fantaisiste mais sans logique est agréable, cependant aucune des deux n'est porteuse d'humour.

Le contexte joue un rôle dans l'appréciation de l'humour : une atmosphère complice et bienveillante est nécessaire pour que l'enfant soit disponible à l'humour. Plusieurs raisons peuvent l'entraver : le support peut ne pas convenir (un support qui utiliserait un canal sensoriel peu investi par exemple), le thème ne rien évoquer, la scène sembler trop statique...

Enfin, un phénomène d'habituation peut aussi engendrer la non-appréciation d'une situation humoristique, tout en maintenant sa compréhension.

3.2. Les freins à la compréhension de l'humour chez les enfants atteints de surdité

L'accès à l'humour verbal suppose deux phénomènes : tout d'abord la compréhension de ce que l'on perçoit (auditivement et/ou visuellement) et la détection de ce qui est drôle dans l'énoncé.

3.2.1. Une imprégnation auditive insuffisante

L'acquisition des capacités linguistiques par un enfant atteint de surdité congénitale dépend d'une multitude de variables. Nous relevons comme principaux facteurs intrinsèques : le type et le degré de la surdité, l'unilatéralité ou la bilatéralité de l'atteinte, la précocité de l'atteinte, et comme principaux facteurs extrinsèques : la précocité du dépistage, la récupération auditive permise grâce aux prothèses auditives et/ou aux implants cochléaires, l'investissement parental, le mode de communication choisi (orale versus totale), les capacités intellectuelles, développement psychoaffectif et enfin la qualité de la prise en charge de ces enfants. Or, dans tous les cas, la privation auditive primaire de ces enfants, couplée à la qualité inférieure du signal délivré par les appareillages auditifs (qui, aussi performants soient-ils, ne peuvent restituer tous les détails du signal acoustique de la parole), engendrent des disparités dans le développement langagier de l'enfant atteint de déficience auditive par rapport à l'enfant normo-entendant.

3.2.2. Le développement des aspects linguistiques :

L'acquisition des différents constituants de la langue parlée (noms, verbes, mots fonctionnels) dépend en premier lieu du traitement phonologique. En effet, il faut d'abord extraire les mots du flux continu de la parole puis stocker les codes phonologiques de ces mots de façon systématique et non ambiguë. Selon Gombert (2005), les connaissances phonologiques des sourds sévères et profonds prélinguaux restent faibles car ils n'ont pas bénéficié d'une exposition intensive et précoce à l'ensemble des contrastes phonétiques de la langue, et cela perdure malgré l'apprentissage de la lecture labiale ou l'utilisation du LPC. Cette faible exposition empêche le développement d'automatismes de traitements phonologiques, retardant l'apparition des habiletés métaphonologiques.

Les enfants et adolescents sourds accusent une pauvreté lexicale par rapport à leurs homologues entendants. L'enfant sourd a non seulement un accès restreint à la

forme phonologique du mot, mais de plus son entourage est enclin à produire un discours réduit et simplifié à son encontre. Montfort (1989) a montré que le vocabulaire des enfants sourds se développait de manière régulière, mais que les nouveaux mots avaient davantage besoin d'être réemployés et réinvestis sous peine de disparaître au fur et à mesure de leur mémoire.

La morphosyntaxe est la composante linguistique la plus atteinte par la surdité. Une étude de Le Normand (2004) a montré que le développement langagier des enfants munis d'un implant était davantage affecté pour les verbes que pour les noms, ainsi que pour les mots de fonction par rapport aux mots de contenu. Cela tiendrait au fait que ces mots sont généralement plus courts et moins accentués. C'est pourquoi, alors que l'enfant entendant maîtrise l'essentiel du système morpho-syntaxique avant l'âge de 6 ans, l'enfant sourd conserve pour sa part d'importantes carences à ce niveau (Tuller et al. 1999). Notons qu'un des faits marquants de ces études est la présence d'une forte différence inter-individuelle chez les enfants malentendants.

3.2.3. Les capacités pragmatiques

Les capacités pragmatiques se trouvent au carrefour des connaissances langagières et sociales. Or les sourds présentent des difficultés dans la maîtrise des connaissances et des pratiques langagières, mais aussi des lacunes dans les connaissances tacites qui organisent la vie sociale. Selon Deleau et Le Manier-Idrissi (2005), si l'on excepte le cas des enfants sourds signeurs natifs, l'apprentissage de la langue (quelle qu'elle soit) se fait de façon explicite : les énoncés sont produits de façon détachée des situations de conversation dans lesquelles il se produisent ordinairement. Les informations portant sur les conventions et les règles tacites sont très réduites. La construction des savoirs et des savoir-faire pragmatiques chez les sourds présente de ce fait des retards et des différences inter-individuelles notables. Si les enfants sourds parviennent à élaborer les premiers savoirs-faire basiques (que sont la conjonction de l'attention visuelle, la coordination de l'activité conjointe et les premières formes de prédication) c'est parce que ces habiletés initiales s'organisent en prenant appui sur des situations physiques. Le développement ultérieur des fonctions pragmatiques nécessite de prendre appui sur des énonciations langagières faisant référence à des objets mentaux, c'est-à-dire à des intentions, des désirs ou des croyances.

Dans ses travaux sur la théorie de l'esprit, Lundy montre en 2002 que les enfants sourds accusent un retard lorsqu'il s'agit d'inférer des états mentaux à partir du regard, ainsi que dans la prédiction de fausses croyances. Ces difficultés persistent au moins

jusqu'à l'âge scolaire. Schick et al. (2007), confirment cette difficulté à raisonner à propos d'états mentaux et ajoutent que ce retard est en lien étroit avec les capacités linguistiques de l'enfant. De Villiers et al. (1997) avancent que le niveau de maîtrise des verbes d'états cognitifs (désirer, ressentir, vouloir...) et de la syntaxe de complémentation seraient des indices prédictifs des capacités de l'enfant à juger des réactions émotionnelles, tandis que le niveau de QI non verbal serait prédictif des capacités basiques de compréhension d'émotions simples basées sur des situations stéréotypées.

D'après Cuxac (1999), le facteur déterminant de l'apparition d'une conscience métalinguistique est la maîtrise des finesses de sa langue, quelle qu'elle soit. Or la langue orale ne restant que partiellement accessible aux enfants sourds, le développement langagier s'en trouve retardé, et c'est aussi le cas des habiletés métalinguistiques.

3.2.4. Les capacités inférentielles :

Les enfants entendants ont une meilleure maîtrise des inférences que les enfants sourds. Les auteures d'une étude comparative entre enfants sourds et normo-entendants (Dorigny et Murat, 2007) notent une amélioration des résultats lorsque l'enfant est intégré socialement et lorsque le support est imagé.

L'incompréhension de l'implicite peut être liée à l'instabilité des prérequis, qu'ils soient linguistiques, sociaux ou logiques. En effet, la capacité à prendre des connaissances comme objet de réflexion n'est possible qu'après leur acquisition stable.

A l'oral, un enfant sourd, même appareillé ou implanté, mobilise davantage de ressources attentionnelles pour comprendre littéralement un énoncé. Cette difficulté s'ajoute aux connaissances linguistiques et sociales lacunaires et contribue à expliquer pourquoi l'élaboration d'inférences linguistiques est plus rare chez les enfants sourds.

3.2.5. Des stratégies inefficaces

Il n'existe pas de didactique de l'humour, et les stratégies d'accès à la résolution de la chute humoristique sont nombreuses. Plusieurs études montrent que les stratégies utilisées par les enfants sourds se révèlent inefficaces. Nous proposons comme base de réflexion une stratégie basique en deux étapes : trouver le référent (1) et l'adapter au contexte (2).

Trouver le référent : il s'agit de détecter l'incongru dans l'énoncé, puis de le comparer au système de référence, grâce notamment à ses capacités linguistiques. Il

faut pour cela porter son attention sur les indices humoristiques centraux de l'énoncé. Or, Bastin et Dipérati (op. cit.) ont montré que les enfants sourds sont enclins à s'attarder sur les « incongruités mineures » de l'énoncé, c'est-à-dire les éléments qui ne sont pas reconnus comme étant les plus drôles. C'est pourquoi l'explication que donnent les sourds sur ce qui les fait rire dans une situation humoristique peut être déroutante : elle ne correspond pas toujours à la raison attendue de ce rire.

Adapter le message au contexte d'énonciation : il s'agit ici de savoir s'aider du contexte pour interpréter un message selon les intentions de l'auteur. Il faut pour cela commencer par capter son « clin d'oeil », puis inférer ses états mentaux pour pouvoir saisir l'implicite. Un énoncé peut revêtir différents sens (cf image de l'annexe 3) selon les dispositions de l'auteur (cette image a été créée dans le but avoué d'amuser) et la situation contextuelle (l'auteur est un humoriste, cette image fait partie d'une BD humoristique entre autres). Il faut savoir s'aider de tous les canaux présentés dans la situation d'énonciation pour se saisir des indices parfois fins. Face à des stimuli visuo-auditifs tels que les dessins commentés, le sujet déficient auditif se focalise davantage sur les informations apportées par le dessin, et ce le plus souvent au détriment des autres informations textuelles ou verbales qui peuvent l'accompagner.

4. CHAPITRE 4 : Objectifs et hypothèses

4.1. Les objectifs de l'étude :

L'objectif fondamental de ce mémoire consiste en la création d'un matériel visant le travail de la compréhension de l'humour verbal chez les jeunes sourds.

4.1.1. Les objectifs centraux :

Les objectifs qui ont guidé la création du matériel sont les suivants :

L'objectif premier était de fournir un matériel de rééducation orthophonique efficace ainsi que des pistes de travail pour la compréhension de l'humour verbal.

Le second objectif était de créer un outil attractif et adapté à la pathologie et à l'âge de la population ciblée. Ce matériel devait investir différents domaines de l'humour verbal et inclure plusieurs niveaux de difficulté.

Ce matériel doit être utilisé à un moment précis de la prise en charge et au sein d'un projet thérapeutique. Fournir des pistes sur ce qui peut être fait avant et après avoir présenté ce matériel constitue notre dernier objectif.

4.1.2. Les objectifs généraux :

Des objectifs plus généraux ont également contribué à la création du matériel. Ils sont la résultante espérée d'un travail à long terme effectué avec l'enfant.

- Attirer l'attention des rééducateurs sur l'intérêt du travail de l'humour en tant que composante du langage et facteur d'intégration sociale.
- Sensibiliser l'enfant au fait que les énoncés puissent être porteurs d'humour, et que lui-même puisse être source d'humour.
- Rire du langage, dépasser l'utilisation du langage en tant que simple outil. Développer la créativité et le plaisir dans l'utilisation et la maîtrise du langage.

4.2. Hypothèses :

4.2.1. Postulats de départ :

Le postulat qui a prévalu à la création de ce matériel est que l'enfant atteint de surdité a davantage de difficultés à appréhender l'humour verbal que l'enfant normo-entendant. Puis nous avons appris grâce aux travaux de Ziv et Ziv effectués en 1979, que l'humour (tant dans sa compréhension que dans sa production)  tait une capacité qui pouvait être entraînée et améliorée.

Parallèlement, nous avons vu que l'humour fait partie intégrante du langage et que son utilisation renforce les compétences langagières par son effet positif sur les apprentissages et la mémorisation (Ziv et Diem, 1979). Son travail trouve donc toute sa place dans le cadre d'une r education orthophonique.

De manière plus générale, nous supposons que l'accès à l'humour verbal induit au moins deux conséquences positives pour l'enfant. D'une part, il contribue à l'adaptation sociale et, d'autre part, il fait évoluer le rapport au langage qu'a le jeune malentendant, en y incorporant plus de plaisir. Cela pourrait permettre en outre de trouver une nouvelle motivation pour maîtriser cet outil, à un âge où la prise en charge a tendance à s'essouffler.

La compréhension de l'humour verbal mobilise différentes capacités et requiert de nombreuses connaissances. Nous retenons les aptitudes logiques et inférentielles ainsi que les capacités métalinguistiques comme étant une base indispensable à ce travail. Ces capacités doivent s'accompagner de connaissances sociales et linguistiques suffisantes.

Des stratégies efficaces et des aides facilitatrices peuvent être fournies au jeune malentendant pour favoriser la compréhension d'un jeu de mot. Par exemple, les difficultés à repérer des incongruités peuvent être contrebalancées par l'insertion d'indices visuels, car le mode visuel est le canal préférentiel des sourds lorsqu'il s'agit de chercher des indices.

4.2.2. Ce que nos observations nous ont appris :

Nombre de praticiens sont demandeurs de matériels de r education   visée humoristique. Certains orthophonistes pratiquent l'humour en séances, mais souhaiteraient néanmoins avoir accès à un matériel spécifique, et beaucoup aimeraient avoir davantage d'informations à propos de l'humour verbal.

Il ne se trouve aucun matériel orthophonique ciblant spécifiquement l'humour verbal dans le commerce à notre connaissance, alors même qu'existe une demande chez les rééducateurs.

Les enfants sourds apprécient généralement les bandes dessinées, et certains d'entre eux en lisent régulièrement. Nous pouvons cependant présumer qu'ils ne saisissent pas toujours tout l'humour qu'elles peuvent contenir.

4.2.3. Hypothèses de travail :

Hypothèse de travail 1 : L'accès à l'humour verbal chez les enfants atteints de surdité peut être facilité via des indices visuels, sémantiques et l'apprentissage de stratégies efficaces. Un matériel contenant des indices visuels et/ou textuels explorés avec l'aide d'un orthophoniste permettra de saisir des jeux de mots qui ne l'auraient pas été sinon.

Hypothèse de travail 2 : Des prérequis indispensables à la compréhension de l'humour verbal existent. Ceux-ci doivent être travaillés en amont avant d'aborder les jeux de mots d'un niveau élevé. Les difficultés de compréhension augmenteront donc avec le nombre de prérequis en jeu et le niveau de connaissances langagières requis.

Hypothèse de travail 3 ; L'utilisation de l'humour à titre d'exemple au cours d'un travail favorise la mémorisation et améliore les apprentissages des notions linguistiques abordées.

CONCLUSION

L'humour est partout autour de nous. Si l'on y porte attention, on s'aperçoit qu'il intervient presque toujours dans les phénomènes sociaux et culturels. Sa compréhension s'avère alors primordiale en terme d'adaptation et d'insertion dans notre société.

Chez les individus porteurs d'une importante déficience auditive depuis le plus jeune âge, l'acquisition du langage relève le plus souvent d'un apprentissage explicite et demande des efforts. L'accès au langage se fait donc moins naturellement, et il en va de même pour ce qui est de l'humour verbal. Aux difficultés d'accès s'ajoute le fait que le langage qui leur est adressé est, le plus souvent, totalement dépourvu de subtilité, d'implicite ou d'humour.

Nous comprenons alors aisément pourquoi l'accès à l'humour verbal ne se fait pas sans difficultés. Cette situation peut avoir des conséquences non négligeables pour l'enfant déficient auditif, notamment au niveau de son intégration dans une société d'entendants. Mais c'est aussi le rapport au langage lui-même qui est atteint ; le jeu et la créativité font partie intégrante de son assimilation chez les enfants entendants, et à eux deux ils contribuent grandement au plaisir et à la volonté de maîtriser cet outil de communication.

Fort heureusement, l'humour n'est pas une capacité innée, mais acquise, et il est possible d'en apprendre les mécanismes fondamentaux. C'est pourquoi, nous avons jugé important de proposer un matériel mobilisant la compétence humoristique chez les jeunes patients atteints de surdité. Un matériel ludique dont nous avons espoir que les thèmes, les activités et la difficulté soient adaptées au mieux aux compétences et aux intérêts de cette population.

Nous espérons que cet apprentissage leur permettra de comprendre, sinon d'apprécier, l'humour verbal. Dans la partie expérimentale, nous proposons aux orthophonistes accompagnant de jeunes patients atteints de surdité un outil de rééducation abordant le travail d'un nouvel aspect du langage.

PARTIE EXPERIMENTALE

Sujets, matériel et méthode

1. Population

Il était important de confronter le matériel à des patients ainsi qu'à leur rééducateurs afin de pouvoir évaluer sa pertinence. Ci-après sont présentés les critères d'inclusion et d'exclusion retenus. Notons que ceux-ci sont volontairement larges afin d'obtenir un panel plus étendu de la population sourde.

1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion :

Age des participants : Ce matériel est destiné aux jeunes de 11 à 15 ans. Le choix de cette tranche d'âge a été établi par rapport à la difficulté et aux connaissances requises pour effectuer un travail sur l'humour verbal. Ce matériel s'adresse indifféremment aux filles et aux garçons.

Age d'apparition et type de surdité : la population-cible est constituée d'enfants atteints d'une surdité congénitale ou acquise durant la période prélinguale ou périlinguale. Nous destinons ce matériel aux jeunes atteints d'une surdité de perception bilatérale sévère ou profonde, appareillés ou implantés, et ayant accès au langage oral. Toutefois il n'est pas exclu d'utiliser ce matériel avec des sujets ayant des atteintes moindres, si ceux-ci présentent des difficultés d'accès à l'humour verbal en lien avec leur surdité. Ce choix d'une surdité importante a été retenu afin de rencontrer une population plus représentative des difficultés des enfants sourds, étant établi que les personnes atteintes d'une surdité moindre ont reçu plus de stimulations verbales et ont donc un accès à l'humour verbal plus aisé.

1.2. Présentation des sujets :

Le matériel a été présenté à 17 jeunes, âgés de 12 ans 1mois à 15 ans 10mois. Deux d'entre eux ont été retirés de l'étude après passation des épreuves préalables, étant donné que leur niveau de langage élaboré était trop faible pour aborder un travail avec des jeux de mots.

Un tableau de présentation des sujets est consultable en annexe 5.

2. Passation d'un test en amont

Il était impératif d'évaluer le niveau de lecture et de langage élaboré des candidats à la présentation du matériel avec des épreuves issues de tests normalisés. Les épreuves retenues sont issues du PELEA (Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré chez l'Adolescent, Orthoedition, 2010) de Corinne Boutard, Astrid Guillon et Anne-Laure Charlois et l'Alouette-R de P. Lefavrais (Edition du Centre de Psychologie Appliquée, 2005).

Voici un descriptif des domaines mobilisés dans chacune des épreuves. Une description pratique de ces épreuves se trouve en annexe 4

Evocation d'homonymes (PELEA) : Cette épreuve évalue l'aptitude à trouver un homonyme permettant de compléter deux phrases ayant un sens différent. Cela met donc en jeu non seulement la capacité à évoquer des homonymes, mais aussi la flexibilité nécessaire pour que le mot-cible convienne à la seconde phrase.

Métaphores, métonymies et périphrases (PELEA) : La métaphore met en compétition deux interprétations, l'interprétation littérale devant être disqualifiée au profit d'une interprétation figurée. Cela nécessite la capacité de reconnaître qu'à une même forme, peuvent correspondre plusieurs significations différentes (11 premiers items). La métonymie consiste à ne pas désigner un être ou un objet par son nom, mais par un autre nom lié au premier par un rapport logique (exemple : le contenu par le contenant, items 11 et 14). La périphrase consiste à dire en plusieurs mots ce qui pourrait être dit en un seul (items 12 et 13). Les items sont proposés en définition libre, puis en QCM, afin d'évaluer dans quelle proportion l'interprétation littérale est retenue.

Incongruïtés linguistiques (PELEA) : Cette épreuve réclame des capacités métapragmatiques. Selon Markman (1979) « on peut faire l'hypothèse que l'enfant ne parvient pas à détecter l'incohérence parce qu'il ne procède pas spontanément à un certain nombre d'inférences logiques qu'il est parfaitement capable de faire après induction de l'examineur ». Une première étape consiste à repérer des phrases incongrues parmi des phrases correctes (10 parmi 17), puis de reprendre les phrases incongrues en QCM en proposant des explications sur l'incongruité. Il est intéressant de comparer ces deux épreuves pour voir si le sujet se saisit de la solution proposée.

Similitudes (PELEA) : Cette épreuve évalue l'aptitude à former des classes hiérarchisées s'emboîtant les unes avec les autres. Ici, certains items font appel à de véritables jeux de mots, de par leur nature polysémique.

Inférences (PELEA) : Cette épreuve implique des processus cognitifs qui permettent de rétablir les informations implicites et d'accéder à une représentation du message à comprendre. Ces processus cognitifs se basent notamment sur des connaissances antérieures concernant l'organisation des différents événements des faits du monde, les relations logiques et chronologiques.

Alouette-R : Ce test donne une indication sur la vitesse de lecture du sujet. La cotation s'effectue uniquement sur un plan quantitatif. Cette épreuve a été intégrée au protocole de recrutement afin de vérifier l'automatisation des stratégies de lecture. En effet, le matériel contient du texte à lire, mais celui-ci ne doit pas être un obstacle à la compréhension de l'humour verbal.

3. Création de *Fun en Bulles*

3.1. Le choix du support

Le choix d'utiliser une bande dessinée comme support de travail s'est imposé car cela répondait à de nombreux critères. Tout d'abord, son caractère iconographique permet d'investir le canal sensoriel préférentiel des enfants sourds, ce qui nous a permis par exemple d'insérer des indices visuels et textuels dans certains items, comme moyens facilitateurs pour résoudre la chute. Ensuite, la bande dessinée se prête naturellement à un contenu humoristique. Enfin, elle est un support généralement apprécié à ces âges.

La bande dessinée se compose de cinq catégories. Au sein des catégories se trouvent : une planche travaillant des prérequis (« bureau des plaintes », « polysémic » et « mon problème »), une planche d'imprégnation (« animaux-valise », « mon problème »), la page d'exercice de la catégorie, puis une page comportant des questions posées au patient.

Un détail terminologique : dans le monde de la bande dessinée, les pages deviennent des **planches**, une succession horizontale de plusieurs images est un **strip** (ou une **bande**), une image est une **case** (ou une **vignette**), les commentaires contenus dans un encadré rectangulaire sont appelés des **cartouches**.

3.2. Présentation des chapitres :

Que ressent-il ? Parmi tous les prérequis exposés dans la partie théorique nous avons choisi de consacrer une planche à la lecture mentale de Baron-Cohen (op. cit.). Nous nous sommes appuyés sur une étude de Shick et al. (2007) qui ont mesuré l'aptitude d'enfants sourds à faire appel à des états mentaux (intentions, désirs, croyances) pour décrire et expliquer les conduites humaines. Les résultats montrent que les enfants sourds présentaient un retard dans le développement de ces capacités, notamment lorsqu'il s'agissait d'expliquer ou de prédire les actions et/ou les émotions humaines en référence à des états mentaux.

Dans cette planche, un homme change d'état d'esprit par quatre fois (il est tour à tour : las et fatigué, rêveur, énervé, apaisé et décontracté). Au-delà de la compréhension de l'histoire, il est demandé au jeune d'expliquer ce que ressent le personnage sur quatre vignettes. Il est intéressant de noter le degré de précision du vocabulaire employé par le jeune, et de l'aider à trouver des termes plus précis, notamment grâce à des mises en situation. Ce travail d'évocation est important car le vocabulaire des états mentaux représente des savoirs sémantiques et pragmatiques qui permettent de réfléchir de façon explicite sur des états mentaux implicites, et de résoudre les conflits qu'ils suscitent. Au cours de ce type d'exercice, les états mentaux, deviennent objets de réflexion: c'est l'accès à la métareprésentation.

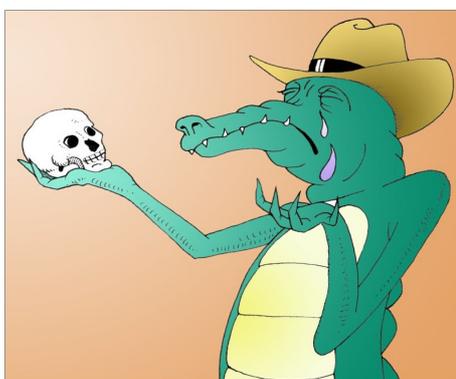
Notons qu'il était possible d'illustrer d'autres niveaux de lecture mentale pour lesquels les enfants sourds présentent des difficultés.

Animaux-valise. Les planches suivantes traitent de la phonologie, au moyen de mots-valise et de mots-parapluie. La plupart jouent non seulement sur la phonologie des mots, mais aussi sur leur aspect sémantique (cf. le crocomédien).

La première planche contient des mots-valises présentant un animal, accompagnés d'une illustration dudit animal et d'une phrase descriptive. Cette planche permet l'imprégnation de la technique du mot-valise (qui n'est pas nécessairement expliquée à ce stade). Il s'agit ici pour le patient de retrouver les deux mots ayant servi à la formation du nouveau mot, et d'énoncer les indices qui lui ont permis de trouver la solution. Cette énonciation permet à l'orthophoniste de retracer le raisonnement qui a mené le patient à la résolution.

Cette planche est suivie d'un exercice de fabrication de mots-valise à partir de deux mots donnés. Une piste aidant au développement d'une stratégie et des aides facilitatrices sont fournies à l'enfant. Ce travail de manipulation phonologique mène à la création d'un nouveau mot avec une signification propre ; c'est pourquoi il est demandé au patient de décrire l'animal ainsi « créé », tel qu'il se l'imagine. Cela permet de renforcer le lien existant entre manipulation phonologique et création sémantique; caractéristique propre aux mots-valises.

Dans la seconde planche illustrée il est demandé au patient de trouver les noms des animaux, avec force indices visuels (l'illustration) et textuels (la description). Il est à noter que les réponses contenues dans la bande dessinée ne sont que des propositions : si le mot inventé suit les règles du mot-valise et qu'il est jugé amusant par le patient, la réponse se doit d'être acceptée.



Le CROCOMÉDIEN
Aime se donner en spectacle, mais tout le monde sait
que ce ne sont que des larmes de crocodile.

S'ensuit un exercice de création guidée, dans lequel le patient doit fabriquer un nouveau mot-valise seulement à partir du nom d'un animal (le deuxième mot devant être trouvé par lui seul), puis de décrire l'animal ainsi « créé » tel qu'il se l'imagine. Une piste de stratégie et des aides facilitatrices sont fournies là encore, accompagnées d'une liste d'animaux avec lesquels il est plus facile de créer des mots-valises. En comparaison avec le précédent, cet exercice ajoute un travail d'évocation pour le patient, sans aucun indices visuel ou textuel.

Ce chapitre se trouve à la frontière du prérequis et du travail humoristique en lui-même. C'est un travail de manipulation phonologique, mais aussi d'évocation lexicale à partir d'un indice phonologique (puisque'il s'agit de trouver un mot ayant une syllabe en commun avec le nom de l'animal). Ces deux habiletés concernent les prérequis, mais le support imagé annonce l'absurde que l'humour peut engendrer lorsque l'on bouscule les règles linguistiques. D'autres jeux de mots jouant sur la phonologie seront retrouvés dans la planche « bureau des plaintes ».

Polysémic : On qualifie de polysémique un mot ou une expression ayant plusieurs sens différents. La polysémie étant la base la plus couramment utilisée pour former les calembours, il était important de travailler cet aspect... avec une touche d'humour. Ce chapitre se compose : d'une page de familiarisation avec les concept de polysémie, d'une planche illustrée et d'une page de création humoristique guidée.

La page de familiarisation se compose de courts textes dans lesquels se trouve par deux fois un mot polysémique ayant un sens différent à chaque occurrence. Le patient doit alors identifier le mot polysémique, puis définir chacun des sens dans lequel apparaît le mot-cible.

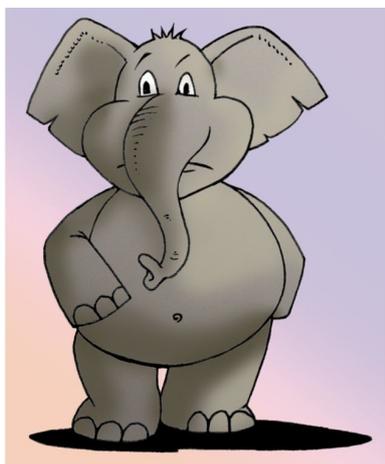
Dans la planche suivante, il s'agit pour le patient de retrouver le mot ou l'expression polysémique illustré dans la vignette. Attention cependant, il se trouve dans les textes d'autres mots polysémiques, mais la nature absurde de leur deuxième sens n'est pas représentée dans l'image. Les images sont là, ici encore, pour concrétiser l'absurdité des situations que l'on peut créer en jouant simplement avec les mots. Cette planche peut être consultée en annexe 2. Nous avons ici tenté de représenter plusieurs niveaux de difficulté. Le premier, et le plus simple, est celui d'un mot courant (*bouchon*) ayant deux sens dont les concepts renvoient à des choses bien connues du patient. Le deuxième niveau est un mot dont l'un des sens est moins courant ou appartenant au langage élaboré. Mais l'image est là pour indiquer quel mot est susceptible d'avoir deux sens, et si l'expression est inconnue, des indices textuels sont fournis pour essayer d'en deviner le sens. Le dernier niveau de difficulté n'utilise pas de mot polysémique, mais un mot qui acquiert une nuance sémantique selon le contexte d'énonciation (ici on ne *jette* pas du pain à un canard comme on jetterait une pierre à un agresseur). Ce verbe n'indique pas de manière intrinsèque la force avec laquelle doit être effectué le mouvement : seule la situation et/ou les intentions du locuteur nous l'indiquent. C'est un mot dont le sens peut être nuancé selon la pragmatique de la situation.

Le dernier exercice présente une liste de mots polysémiques et propose au patient de créer une phrase à caractère ambigu à partir de ceux-ci. Des aides stratégiques et facilitatrices lui sont fournies pour y parvenir.

Le bureau des plaintes. On retrouve dans ce chapitre des jeux de mots basés sur la phonologie et sur la polysémie.

Afin de préparer aux jeux de mots effectués avec les noms et prénoms des personnages de la planche suivante, deux exercices liés aux blagues de type « Monsieur-Madame » ont été intégrés. Le premier est un exercice d'imprégnation : l'esprit de la blague y est totalement respecté, mis à part qu'il est proposé un panel de trois réponses au patient. Les blagues sont classées par ordre de difficulté, allant du mot simple (*Jean Bond*) à une expression complète (*Kimberley Tartine*). Le suivant est un exercice de création guidée, dans lequel se trouve une série de prénoms (accompagnés d'indices) à partir desquels le patient doit trouver un nom de famille à associer. Cet exercice insiste davantage sur l'association entre manipulation phonologique et le résultat sémantique et inclut un travail d'énonciation.

Le bureau des plaintes a été créé en s'inspirant des blagues de type « *Quel est le comble pour....* ». Il nous a semblé intéressant de proposer des réponses représentant différents domaines de l'humour verbal. Les personnages illustrés ont un problème qu'ils estiment préjudiciable, et sont venus l'exposer au bureau des plaintes. Mais plusieurs plaintes se sont mélangées, et tout ce que nous savons c'est que la plainte originelle était amusante. Les prénoms et noms de famille des personnages jouent sur la phonologie, d'autres propositions contiennent des jeux de mots basés sur la polysémie, et d'autres encore représentent le comique de situation. L'enfant choisit la proposition qu'il trouve la plus amusante, et l'orthophoniste fait de même. Chacun explique ensuite les raisons qui ont guidé ce choix. La justification est un moment important dans cet exercice, il permet à l'orthophoniste d'une part d'analyser le raisonnement et les stratégies du patient, et d'autre part de rendre explicite chacune des étapes de son raisonnement qui lui ont permis de résoudre le jeu de mots.



Nom: SOURY
Prénom: Jemlé

Son problème :

- A peur des souris.
- A été laissé sans défense.
- Suit un régime à base de cacahuètes.

Les expressions transformées. Ce chapitre se compose : d'un exercice de familiarisation avec les expressions métaphoriques, d'une planche d'imprégnation, puis de deux planches de transformation des expressions.

Le premier exercice aborde un prérequis : celui de l'inférence dans la logique verbale. En effet, face à un énoncé trop absurde et inconnu (ex : « *il a des oursins dans les poches* ») le sujet normo-entendant déduira qu'il s'agit très probablement d'un énoncé ayant un sens figuré, et cherchera dans le contexte d'énonciation des indices sur son sens réel. Les planches de familiarisation présentent 10 expressions métaphoriques. Chaque expression est illustrée par deux dessins : l'un représente l'expression dans son sens littéral, l'autre dans son sens figuré. Ces deux images s'accompagnent d'un court texte mettant en situation l'expression métaphorique. Il est demandé de patient de désigner l'image qui, selon lui, illustre le mieux l'expression après lecture ou écoute du texte. Il pourra ensuite proposer une définition de l'expression à partir des indices visuels et textuels qui lui ont été fournis. Deux des cinq planches sont consultables en annexe 13.

La planche suivante présente des expressions qui ont en leur sein un mot qui a été substitué par un autre lui ressemblant phonétiquement. Cette substitution change tout le sens de l'expression initiale, et c'est le nouveau sens, pris au pied de la lettre, qui est illustré. Cette partie reprend des apprentissages linguistiques appris précédemment avec l'enfant. Leur manipulation et leur illustration permet d'accroître la rétention de leur sens initial. (cf . Ziv et Diem, 1979).

Dans les deux planches suivantes, il est proposé au patient de transformer par lui-même l'expression présentée grâce aux indices visuels fournis dans l'historiette située au-dessous de l'expression à transformer.

Ces pages ne sont à aborder qu'après un travail spécifique sur les expressions. La gradation de la difficulté se fait en utilisant des expressions de moins en moins courantes.

Qui part à la chasse perd sa PLACE.



Proverbes en moralité. Un proverbe est mis en situation dans une historiette, et représente sa « moralité ». Cependant l'historiette en question illustre le proverbe dans son sens littéral, comme « pris au pied de la lettre ». Cette partie reprend le principe de la précédente : en travaillant avec humour sur des connaissances en cours d'acquisition, on renforce son apprentissage et sa mémorisation.



4. Le protocole

4.1. Passation des tests

Les épreuves du PELEA ainsi que l'Alouette-R ont été passées avant la présentation de la bande dessinée. Si, sur ces 8 épreuves, 4 étaient en-dessous du seuil pathologique, le patient ne pouvait faire partie de la population-cible de notre étude. Nous avons conscience que ce seuil est arbitraire, et c'est pourquoi nous avons choisi de présenter tout de même la bande dessinée aux jeunes n'atteignant pas le seuil d'exclusion. Cela pour plusieurs raisons : tout d'abord afin de vérifier la pertinence de nos épreuves, ensuite pour savoir si ce seuil avait été correctement établi, et enfin pour avoir davantage de retour sur le matériel.

Il est à noter que pour 5 des patients rencontrés, ces épreuves ont été passées par leur orthophoniste, pour des raisons pratiques, et après avoir discuté des conditions de passation (qui devaient être identiques pour tous les sujets). Dans tous les cas, la cotation et le choix de l'intégration dans la population nous revenait.

4.2. Présentation de la bande dessinée aux jeunes et remise d'un manuel à l'orthophoniste

La bande dessinée a été présentée aux jeunes au cours d'une séance, en présence de l'orthophoniste, qui était invité à participer autant qu'il le souhaitait. Avant cela avait été remis au rééducateur un guide présentant la bande dessinée.

Un guide destiné à l'orthophoniste a été créé dans le but d'obtenir une utilisation optimale du matériel. Il comporte des rappels théoriques succincts, une liste (non exhaustive) de prérequis à la compréhension de l'humour verbal accompagnée de propositions de matériels qui permettront de les travailler, ainsi qu'une présentation courte de chaque partie de la bande dessinée. Ce guide permet également de réaliser un des buts principaux de cette étude ; sensibiliser les rééducateurs à l'intérêt de travailler l'humour verbal, et donner des pistes à ceux qui souhaiteraient se lancer dans cette aventure. Le guide est consultable en annexe 7

4.3. Réalisation de deux questionnaires :

Des questionnaires ont été donnés à remplir à l'orthophoniste et aux adolescents suite à la présentation du matériel. Leur objectif était de recueillir leurs avis au sujet de la bande dessinée, tant sur la forme que sur le fond. Les résultats obtenus à ces questionnaires nous permettront d'apporter d'éventuelles modifications sur le matériel. Ces questionnaires sont tous deux consultables en annexes 9 et 10.

Résultats

1. Résultats à la passation d'épreuves préalables :

Les tableaux des résultats obtenus individuellement sont consultables annexe 6.

Evocation d'homonymes : L'analyse quantitative des résultats de cette épreuve nous montre qu'elle a été globalement réussie. Cependant, une analyse qualitative nous montre que la majorité des patients donnaient une réponse qui convenait à une phrase, sans pouvoir affirmer que celle-ci fonctionnait aussi pour la seconde. Quelques-uns énonçaient plusieurs mots complétant la première phrase, jusqu'à en trouver un qui ne fasse pas « bizarre » dans la seconde. L'évaluation de la flexibilité linguistique est donc remise en question.

Métaphores : L'épreuve la plus réussie est celle des métaphores en interprétation, et ce malgré des scores bruts globalement bas. Cela montre néanmoins que les jeunes de l'étude n'ont pas un niveau si éloigné de celui des enfants entendants de leur âge lorsqu'il s'agit de deviner une expression, sans aucun indice pour les aider. Les vraies différences apparaissent lors de l'analyse qualitative : la majorité des interprétations données étaient très proches du sens littéral (ex : se coucher avec les poules : « *dormir dans un poulailler* »), et beaucoup d'autres étaient issues d'une compréhension isolée d'un ou de deux mots de l'expression (ex : obéir au doigt et à l'oeil : « *c'est qu'il ne faut pas se froter les yeux* »). Nous relevons cependant quelques essais faisant intervenir un sens non littéral (ex : avoir des antennes : « *avoir de l'humour* » ; « *avoir des idées* ») et d'autres réponses qui étaient elles-mêmes des expressions imagées (ex : être suspendu aux lèvres de quelqu'un : « *donner sa langue au chat* »), indiquant la mise en place de la règle linguistique selon laquelle une expression n'est pas à prendre au sens littéral.

Paradoxalement, c'est l'épreuve des métaphores en QCM qui est la plus chutée. Ceci tient au fait que la majorité des jeunes choisissaient immédiatement l'interprétation littérale comme étant la réponse juste. Lorsque certains s'apercevaient que cela ne pouvait pas être la bonne réponse, leur stratégie consistait alors à choisir la réponse la plus complexe, car « ça doit être quelque chose que je ne comprends pas ». Ces résultats montrent un défaut de stratégie adéquate pour deviner le sens d'une expression, certains jeunes n'ayant pas saisi qu'elles ont presque toujours un sens figuré. Nous avons noté toutefois quelques reconnaissances face à la bonne définition.

Incongruités linguistiques : Lors de l'épreuve de repérage des incongruités linguistiques, les sujets repéraient le plus souvent les phrases incongrues. Mais, lorsqu'ils ne pouvaient en expliquer la raison, et malgré les sollicitations, beaucoup abandonnaient rapidement, affirmant que « finalement elle est bonne ». Ces erreurs par forfait ont pu être observées tout au long des épreuves, mais c'est lors de la passation de celle-ci que cet effet était le plus tangible. Nombre de mauvais scores y sont dus. Parmi les explications fournies, certaines s'appuyaient sur des connaissances du monde sur lesquelles n'avaient pas été opérées de généralisation et d'autres provenaient d'un manque de maîtrise de la langue (ex : Après avoir lu le livre de sa sœur, Jeanne le lui a rendu : « Jeanne *c'est une fille, et lui c'est masculin, c'est pas possible* »).

Malgré tout les scores bruts ont presque toujours augmenté entre l'épreuve de repérage et celle des QCM. En effet, à la lecture des réponses, tous reconnaissaient des erreurs faites précédemment, et les corrigeaient. Cependant, les résultats une fois cotés montrent que cette épreuve est plus échouée que la précédente... Notons qu'à la lecture des réponses, certaines ont déclenché, par leur amusante absurdité, rires et sourires chez quatre des patients.

Similitudes : Beaucoup des réponses erronées venaient du fait que la réflexion des jeunes prenait appui sur un aspect visuel uniquement (ex : « visage » pour *la vue / le goût*, « long » pour *un stylo-plume / un fusil*). Les résultats sont grandement chutés dès que les réponses attendues relèvent du jeu de mots, montrant un accès limité aux différents concepts qu'ils évoquent.

Inférences : Cette épreuve est la deuxième à être la plus fréquemment chutée par les jeunes de l'étude. Nous pensons que la majorité des réponses erronées étaient dues à une non-compréhension de l'item juste proposé. Nous relevons que trois d'entre eux ont été sensibles à l'humour contenu dans certaines des réponses proposées.

Ces résultats montrent que les jeunes ayant participé à l'étude ont globalement des faiblesses au niveau du langage élaboré. C'est l'analyse qualitative qui nous indique le mieux où se trouvent les fragilités. Les épreuves métaphores et incongruités, toutes deux reprises sous forme de QCM, montrent l'attachement des sujets au sens littéral, et le fait qu'ils ne se saisissent pas de manière optimale des indices qui leur sont fournis. Le faible niveau de langage a provoqué de nombreuses

incompréhensions. Cependant les rires de certains des participants semblent de bon augure pour la suite , car de l'humour a été détecté à un endroit où il n'était pas attendu.

2. Résultats des questionnaires d'évaluation

Les résultats des échelles d'appréciation contenues dans les questionnaires sont consultables sous forme de diagrammes en annexes 11 et 12.

2.1. Questionnaire destiné aux patients de l'étude :

Ce questionnaire comporte sept questions visant à relever : l'opinion générale sur l'activité bande dessinée, l'appréciation des activités et l'estimation de la difficulté. Enfin, il était demandé de proposer des modifications. Cinq de ces questions comportent une échelle d'appréciation, les deux autres permettaient une réponse libre.

Est-ce que tu lis des bandes dessinées ? Tous les jeunes affirment lire des BD, mais peu d'entre eux peuvent citer les titres de celles qu'ils apprécient. Quatre répondent « souvent », trois « de temps en temps », et six « c'est rare ».

As-tu trouvé cela difficile ? As-tu compris les jeux de mots ? Au sujet de la difficulté générale : quatre répondent « trop facile », sept répondent « difficile parfois » et trois « difficile souvent ». Au sujet de la bonne compréhension des jeux de mots : huit répondent « oui », quatre « un peu », et un « pas toujours ».

Les thèmes présentés t'ont-ils plu ? Est-ce que les jeux de mots t'ont amusé ? Au sujet des thèmes : douze répondent « oui » et un « pas toujours ». Au sujet de l'amusement : onze répondent « oui » et deux « un peu ».

Dis ce qui t'as le plus plu et le moins plu ? Que changerais-tu ? Au sujet de ce qui a le plus apprécié : huit « animaux-valises » (avec mentions spéciales pour tatoussalit et magiraphe), deux « expressions à transformer », un « que ressent-il? », un « polysémic » (avec mention spéciale pour «les bouchons»), un « ne sait pas ». Au sujet de ce qui a été le moins apprécié : cinq « que ressent-il ? », un « expressions transformées », huit « ne sait pas ». Seuls deux enfants ont proposé des changements, les deux requêtes portaient sur le fait qu'il n'y ait pas d'histoires.

2.2. Questionnaire adressé aux orthophonistes :

Ce questionnaire comporte dix questions présentant une échelle d'appréciation et la possibilité de développer sa réponse à chacune d'elle.

Au sujet du travail de l'humour chez les jeunes sourds : quatre orthophonistes estiment avoir « souvent » remarqué des problèmes de compréhension de l'humour verbal chez leurs jeunes patients sourds, un a répondu « parfois ». Quatre encore estiment qu'un travail de l'humour verbal chez ces patients serait pertinent, l'un d'entre eux ajoutant « le sens figuré et le second degré » à travailler conjointement. Un a répondu « pas vraiment ».

Questions portant sur la forme du matériel : Le format bande dessinée convient à tous les orthophonistes rencontrés, aussi bien lorsqu'il s'agit de son adaptation au travail effectué qu'à l'appréciation des jeunes (« les ados adorent »). Tous les orthophonistes ayant répondu au questionnaire considèrent les thèmes rencontrés comme étant adaptés. Nous relevons cependant deux remarques au sujet des graphismes, l'une sur des dessins jugés infantilissants (« attention à certains dessins, ce sont des ados »), et l'autre sur le fait que les planches auraient dû être plus riches en détails.

Question évaluant la pertinence du matériel : Au sujet du niveau de difficulté du matériel en général, deux orthophonistes ont répondu qu'il convenait, dont un précisant que les niveaux hétérogènes permettaient de « l'utiliser à différents âges », un a répondu « non », car « le bureau des plaintes et les expressions transformées sont trop difficiles », et enfin deux ont répondu « pas vraiment », car « le matériel convient aux enfants ayant un bon niveau de langage, mais il est peu adapté pour les jeunes, qui n'ont pas assez de recul et de pratique avec ce type d'exercices ». Quatre orthophonistes sur cinq estiment que ce matériel peut contribuer au travail de l'humour verbal, dont trois qui estiment qu'il fournit des « pistes de travail », qu'il pourrait être une « première approche » et qu'il devrait s'accompagner d'un travail complémentaire, plus proche de situations quotidiennes. Un orthophoniste répond « pas vraiment » et émet des réserves au sujet des indices visuels, qui ne sont « pas assez parlants ».

Question portant sur le guide accompagnant la bande dessinée : trois orthophonistes questionnés le jugent « utile », notamment afin de « bénéficier de quelques rappels », « donner des idées pour approfondir et poursuivre », et « découvrir du matériel permettant le travail de l'humour et de ses prérequis ». Deux orthophonistes répondent « pas vraiment », l'un estimant que seule la seconde partie est utile car « le reste est censé être connu des orthophonistes » et le second trouvant le guide « intéressant, mais indépendamment du matériel ».

Autres remarques et suggestions : Une remarque ciblée porte sur le mot « lance », qui ne devrait pas se trouver dans la catégorie des mots polysémiques. Une autre remarque au sujet des bureau des plaintes : « les deux derniers items sont moins drôles ». Voici les suggestions qui ont été proposées : la majorité portait sur l'ajout de planches, requérant « plus d'exemples à chaque sous-partie », et « la multiplications des informations pour faciliter le sens ». Deux orthophonistes proposent d'utiliser des expressions plus courantes. Plus précisément, il a été suggéré de renommer « le bureau des plaintes » en « mon problème ». Par rapport au guide, il serait appréciable de voir cités plus de supports permettant de travailler l'humour. Deux orthophonistes ajoutent que ce format pourrait convenir pour d'autres pathologies que la surdité.

Discussion

1. CRITIQUES METHODOLOGIQUES

1.1. Le cadre de l'expérimentation

Parmi les critères d'inclusion, le choix du seuil d'exclusion des résultats aux tests préalables est arbitraire. En effet, il nous a semblé impossible de déterminer objectivement quel était le niveau de langage minimal requis pour pouvoir prétendre à travailler l'humour verbal. Le matériel a tout de même été présenté aux deux patients retirés de l'étude, pour évaluer la pertinence de ce seuil. Lors de la présentation, seule une activité a été accessible pour eux deux : les animots-valise (avec aide). Pour tous les autres, au moins trois des activités étaient accessibles. Ces observations doivent cependant être relativisées car elles reposent sur un petit nombre de patients.

La présentation de *Fun en bulles* a été réalisée en une séance, mais ce laps de temps s'avère trop court pour pouvoir en présenter la totalité dans de bonnes conditions.

1.2. L'évaluation

Il n'existait pas de test étalonné évaluant spécifiquement la compréhension de l'humour verbal. Certaines épreuves du PELEA ont dû être adaptées, mais cela a toujours été effectué dans les limites préconisées par le manuel. Nous avons donc pu, selon les épreuves et selon les besoins : faire répéter le patient, reformuler ses réponses pour s'assurer d'avoir bien compris son propos, donner du vocabulaire tant que cela ne revenait pas à donner la réponse.

Nous avons songé à retirer l'Alouette-R de l'étude, car nous n'avions nul besoin d'une indication sur la vitesse de lecture. Un test de compréhension de lecture aurait été plus pertinent. Néanmoins, l'Alouette-R a été retenue car sa passation est de très courte durée et que son analyse qualitative fournit des indices précieux sur la fiabilité de la lecture, et sur le niveau d'automatisation des mécanismes d'identification.

L'épreuve de métaphores en interprétation présente un effet de plancher important. En effet, la note de 0/42 n'aurait pas été pathologique de 11 à 13 ans.

Enfin, le passage d'une tranche d'âge à l'autre (de 2 ans en 2 ans) créait de grandes disparités en matière de cotation chez des enfants de la même classe qui obtenaient des scores bruts très proches.

1.3. Les questionnaires

Concernant le questionnaire adressé aux jeunes : malgré des sollicitations, il a été très difficile d'obtenir des avis négatifs sur la bande dessinée. Nous mettons ce biais en lien avec la volonté de ne pas peiner ou de déplaire. De même, il a été laborieux d'obtenir des réponses argumentées de leur part. Malgré tout, nous pouvons retenir leur impression générale et les activités qu'ils ont plus ou moins appréciées. Il semble qu'un questionnaire écrit ne soit pas la forme la plus adaptée pour recueillir les avis d'enfants.

Concernant le questionnaire adressé aux orthophonistes : seuls 5 questionnaires nous ont été rendus. Nous avons conscience que cela ne représente que peu d'avis de professionnels. Nous avons toutefois pu y trouver des remarques intéressantes et constructives, grâce à la vision professionnelle et au regard neuf porté sur le matériel.

2. DIFFICULTES RENCONTREES, LIMITES DU MATERIEL ET MODIFICATIONS APPORTEES :

2.1. Les difficultés rencontrées

Tout d'abord, il n'existe que très peu de matériel travaillant l'humour verbal. Ce style de travail était totalement nouveau pour les patients et les orthophonistes rencontrés. Pour les patients, cela s'est traduit par un temps d'explication et d'adaptation supplémentaires. Ce fait était particulièrement tangible lors de la présentation de la catégorie « mon problème », car aucune des réponses n'était vraie ou fausse. Beaucoup de participants en ont été perturbés, et ont pensé que le choix présenté par l'orthophoniste était l'expression de la seule et unique « bonne » réponse à donner.

2.1.1. Difficultés portant sur le fond :

Dès le début de la création du matériel, le regroupement des items en catégories s'est imposé. Trouver un système de classement s'est avéré être très complexe. Voulait-on effectuer un classement par type de jeu de mot ? Mais ceux-ci se recoupent trop souvent. Par niveau de difficulté alors ? Il faudrait pour cela pouvoir évaluer la difficulté de chaque jeu de mot. C'est finalement la catégorisation par domaine du langage mobilisé qui a été retenue, car si l'on souhaite utiliser le matériel après un travail précis effectué en séances, il est alors possible de retrouver directement l'exemple humoristique qui lui correspond.

Une autre difficulté a été d'ajuster le niveau de difficulté à une population très hétérogène. Malgré des items trop complexes, au moins trois des activités ont été accessibles pour tous les participants. Le choix des items contribue grandement à la difficulté éprouvée pour résoudre le jeu de mots, et l'on ressent la nécessité de choisir des items plus couramment utilisés dans certaines des catégories.

2.1.2. Difficultés portant sur la forme:

Entre les esquisses préliminaires et les représentations finales se trouvent parfois de grandes différences. Cela pouvait avoir un réel impact sur le sens de certains jeux de mots. Néanmoins, quelques-unes des variations survenues ont eu des effets très positifs, notamment certains passages qui paraissaient abscons pour les entendants,

mais qui ont tout de suite été saisis par les jeunes sourds. Cela concorde avec les propos de l'illustrateur, qui affirme que les sourds « rentrent » différemment des entendants dans une bande dessinée, et cela s'est avéré lors de la présentation.

2.2. Limites du matériel

2.2.1. Limites concernant la forme du matériel :

L'inconvénient le plus relevé est la quantité réduite de planches contenues dans *Fun en Bulles*. Cela tient aux contraintes financières liées au coût des illustrations.

Par ailleurs certains items comportent des erreurs de dosages au niveau des indices. En effet certains items possèdent des indices visuels trop évidents et le patient n'a plus besoin de lire le texte pour comprendre le jeu de mots.

Enfin, le mode de reliure de la bande dessinée n'est pas probante à l'utilisation : le thermo-collage est en effet trop fragile pour des manipulations répétées.

2.2.2. Limites concernant le fond :

Il n'y a pas assez de planches illustrant chacun des niveaux de difficulté imaginé. Il en va de même pour les prérequis et les domaines de l'humour abordés, dont le nombre a du être restreint. Dans cet état de faits, la bande dessinée ne peut être considérée comme étant complète. De plus, même si les différences de niveaux entre les activités ont été volontaires, la dernière catégorie (*Proverbes en moralité*) reste d'un niveau de complexité trop élevé.

2.3. Modifications apportées au matériel :

Suite aux observations lors de la passation et aux réponses relevées dans les différents questionnaires, nous avons choisi d'opérer quelques modifications. Pour des raisons budgétaires, la bande dessinée en elle-même ne pouvait pas être modifiée, c'est pourquoi la majorité des modifications sont portées sur le manuel d'utilisation. Toutefois, nous avons trouvé important d'évoquer les modifications que nous aurions souhaité effectuer sur la bande dessinée, si cela avait été possible.

Que ressent-il ? Il aurait été intéressant d'ajouter d'autres situations, faisant intervenir plus de capacités présentées dans la théorie de l'esprit, mobilisant les habiletés pragmatiques et de compréhension de l'implicite.

Animaux-valise : Cette catégorie est rebaptisée « animots-valise », suite à la lecture du terme « animot » créé par Jacques Derrida. Dans la planche « exemples », il conviendrait de séparer les mots-valises qui ne sont que la juxtaposition de deux mots (comme crocomédien) des mots-valise qui forment une petite phrase (exemple : «tatoussalit »). En effet, cela avait perturbé certains des jeunes dans leur découverte de ce style de jeux de mots. Ensuite, il serait appréciable de remplacer l'iguane et le diplodocus par des animaux plus identifiables au premier abord, car ceux-ci devenaient presque toujours des « lézards » et des « dinosaures » sous le regard des jeunes. Cela les empêchant dès lors de trouver le mot-valise sans aide. Néanmoins rappelons que chaque réponse est acceptable, tant qu'elle concorde avec l'image et qu'elle suit les règles du mots-valise. Ainsi a été proposé (et accepté) « iguanodort », pour « iguanodon » et « dort », même si l'image ne représentait pas exactement un iguanodon.

Polysémic : Ce titre a également été modifié, rebaptisé « dans l'autre sens », car la présence du mot « lance » - dont le sens peut être nuancé selon la situation d'énonciation - a été sujette à la controverse : en effet, celui-ci ne peut être considéré comme étant un mot polysémique. Enfin, nous aurions souhaité pouvoir présenter une page par niveau.

Bureau des plaintes : Nous avons choisi d'adopter la suggestion d'un des orthophonistes rencontrés, et de rebaptiser cette catégorie « mon problème ». Pour l'item de l'aspirateur, nous avons modifié son nom (Marc Tyson devient Marc Dyson, à cause de l'homophonie du prénom « Marc » et du nom d'une « marque » connue d'aspirateurs), ainsi que la troisième proposition (« son film : autant en emporte le vent » devient « il manque d'inspiration »). Pour l'item d'Alex Térieur, nous aurions souhaité replacer l'idée d'origine qui était de mettre une clef comme personnage principal, afin que les jeux de mots reprennent tout leur sens. Mais cela n'étant pas possible, nous avons remplacé « a pris la clef des champs » par « tout le monde le confond avec son frère Alain ».

Expressions transformées : Il aurait été préférable de choisir des expressions plus courantes car les expressions telles que « les absents ont toujours tort » ou encore « un homme averti en vaut deux » n'étaient connues d'aucun des sujets de

l'étude. Néanmoins, lors de la présentation du matériel, les « expressions à transformer » ont été appréciées et globalement réussies.

Proverbes en moralité : Cette catégorie a été abandonnée car le niveau de difficulté était trop élevé : il était impossible de les deviner. Notons cependant qu'elles ont pu occasionner des discussions intéressantes avec certains patients.

3. UTILISATION DE LA BANDE DESSINEE DANS LA PRATIQUE ORTHOPHONIQUE

Pour chaque catégorie se trouve une « présentation-type » en annexe 8, afin de montrer concrètement comment amener le jeune à une compréhension complète de l'item présenté.

3.1. Travail préalable

Le travail des prérequis est nécessaire pour pouvoir accéder à la compréhension de l'humour verbal. Nous rappelons entre autres : les capacités métalinguistiques, la logique verbale, les capacités inférentielles, l'implicite, les connaissances pragmatiques et linguistiques.

3.2. Apprentissage d'une stratégie

Des stratégies efficaces peuvent être fournies au jeune malentendant afin de faciliter la compréhension d'un jeu de mot. Ziv (2002) recommande de commencer par apprendre à lire une image. Chez les enfants sourds, il s'agira plutôt d'aller chercher des indices au-delà de ce qui est directement visible (c'est le cas des indices textuels) et de se rappeler que chaque élément donné est un indice éventuel.

L'apprentissage de ces stratégies ne se fait pas de manière explicite, il est basé sur le modelage. C'est l'orthophoniste qui explicite à haute voix chacune des étapes qui lui a permis de résoudre la chute, à savoir : le repérage de l'incongruité, ce qui fait de cet élément une incongruité, et en quoi celle-ci constitue un élément humoristique dans la situation donnée. Tout au long de l'explication, il est important d'indiquer les indices qui nous ont aidé à résoudre la chute. Cette méthode est d'autant plus recommandée qu'il n'est pas naturel de décortiquer le raisonnement qui nous a poussé à rire d'un jeu de mot.

3.3. Procédés de facilitation pour l'accès aux activités :

Pour chaque activité, il existe des aides facilitatrices qui favorisent la compréhension d'un jeu de mots. Il est à noter que ces aides sont temporaires et qu'elles tendent à être réduites au fur et à mesure des activités proposées.

L'étayage : « on donne à l'enfant toutes les aides possibles dès le début, à commencer par la simplification de la tâche, ou sa division en petites étapes intermédiaires, afin de la mettre à sa portée ; on les retire ensuite petit à petit, jusqu'au moment où l'enfant n'en a plus besoin » (Montfort et al. 2005). Par exemple, dans l'activité « animots-valise », il est possible de proposer des étapes intermédiaires pour trouver les noms des animaux. Il faut commencer par trouver le nom de l'animal, puis d'énoncer des noms qui correspondent à son activité favorite, jusqu'à en trouver une qui a une syllabe en commun avec le nom de l'animal. Puis il faut les fusionner, en élidant la syllabe qui fait doublon.

Réfléchir à haute voix. Cela permet à l'orthophoniste d'accompagner l'enfant dans le cheminement de sa réflexion, et de lui éviter de s'engager dans une impasse. De plus, cette méthode facilite le « déclic » de la résolution d'un chute, en particulier lorsqu'il s'agit de jeux de mots portant sur la phonologie.

L'indiçage. Les difficultés à repérer des incongruités peuvent être contrebalancées par l'insertion d'indices visuels et textuels. Les enfants sourds n'ont aucun mal à repérer les indices visuels fournis, mais cela se fait souvent au détriment des indices textuels, qui s'en trouvent négligés. Rappeler leur présence pousse le patient à ne pas s'occuper uniquement de ce qui directement accessible visuellement.

Proposer un panel de réponse. Ce procédé vaut notamment pour l'activité « Que ressent-il ? ». En cas de blocage, l'orthophoniste peut énoncer différentes émotions dont une correspond à celle recherchée. En effet, nombre de patients rencontrés utilisent un vocabulaire émotionnel très évasif : le personnage est « triste » ou « content », et il est difficile d'obtenir une notion plus précise. Si le jeune se saisit de l'une des propositions à juste titre, c'est que le mot fait partie de son vocabulaire passif, et cette activité contribue à le faire passer dans son vocabulaire actif. Sinon, c'est l'occasion d'enrichir son vocabulaire.

Mettre en situation : L'orthophoniste peut permettre au jeune sourd de faire le lien entre une situation présentée et une situation analogue proche du vécu de l'enfant. Ceci est notamment réalisable au cours de l'activité « Que ressent-il ? ».

3.4. Pistes de travail pour aller plus loin

Nous pensons qu'un travail de la compréhension de l'humour verbal porté sur le long terme devrait se rapprocher du vécu de l'enfant et de ses goûts personnels. Ainsi pourra s'opérer un transfert dans la vie quotidienne des compétences développées en séances.

Nous avons relevé chez les patients de l'étude, parmi ceux qui aiment lire et qui disent lire régulièrement des bandes dessinées, les titres de leur BD favorites. Parmi les plus connues, nous retrouvons des bandes dessinées humoristiques telles que Picsou, Les Nombriels, Asterix et Obelix. Ces bandes dessinées contiennent de nombreux jeux de mots, et nous pouvons présumer que tous n'ont pas été saisis par les jeunes. Il pourrait être intéressant d'effectuer un travail de compréhension à partir d'un support connu et apprécié par le jeune.

En dehors du cadre, certes restreint, de la bande dessinée, l'humour se rencontre au quotidien via de nombreux autres canaux. Il semble qu'un principe important à retenir en matière de transfert des compétences humoristiques serait la multiplicité et la variabilité des supports et des médias utilisés en séances. Il est imaginable de travailler à partir de sketches humoristiques ou encore avec des scènes théâtrales et cinématographiques, l'idéal étant de trouver des situations se rapprochant de la vie quotidienne. Ensuite pourrait être abandonnée l'image au profit du canal auditif seul, grâce à des spectacles humoristiques, des sagas mp3, des chansons... Le matériel à (re)découvrir ensemble est à adapter aux goûts du patient.

Par rapport aux jeux de mots qui surviennent dans la vie quotidienne, dans des situations où ils ne peuvent être expliqués, il est possible de demander à l'enfant de noter dans un carnet les blagues qu'il a entendues, mais qu'il n'a pas comprises. Ainsi, lors de la séance qui suit, un travail de compréhension pourra être effectué ensemble.

Dès le collège, des textes contenant des jeux de mots et de l'implicite sont proposés aux élèves. Il est possible de travailler l'humour à partir de courts textes issus de romans, des transcriptions de sketches ou de dialogues humoristiques.

3.5. Intérêts du matériel

Pour rappel, ce matériel, par son nombre réduit d'items est plus à envisager comme un prototype. Son utilisation se situe au sein d'un projet thérapeutique. Nous envisageons sa présentation à la suite d'un travail spécifique en séances. Par exemple, après un travail sur les expressions imagées, présenter la version humoristique d'une expression prend alors tout son intérêt. Rappelons une des règles énoncées par Ziv, en 1986, qui avançait que l'humour améliorerait la rétention des informations, dans la mesure où celui-ci était utilisé à titre d'exemple (règle appelée le « dosage »). L'humour est alors utilisé comme un renforçateur de la mémorisation.

Suite aux échanges avec les jeunes et les orthophonistes et aux retours des questionnaires, nous pouvons énoncer plusieurs points d'intérêt de *Fun en Bulle*. Les enfants et les orthophonistes ont trouvé le format bande dessinée attrayant, et les thèmes rencontrés adaptés. La remarque positive qui revenait le plus souvent chez les orthophonistes était le fait que le matériel fournissait des pistes de travail et « ouvrait des perspectives » intéressantes à développer. Une des orthophonistes a écrit que les différents niveaux permettaient de présenter le matériel à différents âges et à différents moments d'une rééducation, et nous sommes en accord avec cet avis, car c'est dans cette optique qu'a été créé le matériel. Trois des orthophonistes rencontrés affirment qu'ils pourraient envisager d'utiliser ce type de matériel en rééducation.

4. CHAPITRE 4 : RETOUR SUR LES BUTS ET HYPOTHESES DE TRAVAIL

4.1. Les hypothèses de travail :

Rappel de l'hypothèse de travail 1 : L'accès à l'humour verbal chez les enfants atteints de surdité peut être facilité via des indices visuels et/ou textuels et l'apprentissage de stratégies efficaces. Un matériel contenant de tels indices, explorés avec l'aide d'un orthophoniste, permettra de saisir des jeux de mots qui ne l'auraient pas été sinon.

Comme énoncé dans la littérature, les indices visuels aident effectivement bien les jeunes à trouver les réponses. Ils prennent parfois le pas sur les indices textuels, mais un réajustement de ce comportement est possible grâce à l'accompagnement du r educateur.

Rappel de l'hypothèse de travail 2 : Des prérequis à la compréhension de l'humour verbal existent. Ceux-ci doivent être travaillés en amont avant d'aborder les jeux de mots d'un niveau élevé. Les difficultés de compréhension augmenteront donc avec le nombre de prérequis en jeu et le niveau de connaissances langagières requis.

La difficulté augmentait en effet en fonction des connaissances linguistiques requises à la compréhension d'un jeu de mot. La connaissance linguistique s'avère être la base la plus fondamentale pour ce travail de compréhension.

Rappel de l'hypothèse de travail 3 : L'utilisation de l'humour à titre d'exemple au cours d'un travail favorise la mémorisation et améliore les apprentissages des notions linguistiques abordées.

Un travail préalable ainsi qu'un post-test auraient été nécessaires pour vérifier cette hypothèse. Cependant une anecdote nous est revenue après la présentation de *Fun en Bulles* : « Depuis votre rencontre, Jade fait plus attention aux expressions. Sa s eur lui a dit ce week-end qu'elle avait des fourmis dans les pieds, et elle a été très fière d'en avoir déduit le sens seule ». Si nous n'avons pas pu vérifier la mémorisation des expressions, au moins cela montre-t-il qu'une sensibilisation a eu lieu.

4.2. Les objectifs :

Notre **premier objectif** était de fournir un matériel efficace ainsi que des pistes de travail de compréhension de l'humour verbal.

D'après les échanges et les retours de questionnaires, cet objectif n'est que partiellement validé. En effet le matériel qu'à l'état de prototype et son efficacité n'a pas pu être mesurée par un post-test, néanmoins les items proposés sont déjà utilisables en séances et des indications concrètes ont été fournies aux rééducateurs via le guide.

Le **second objectif** était de créer un outil attractif et adapté à la pathologie et à l'âge de la population ciblée. Ce matériel devait investir différents domaines de l'humour verbal et inclure plusieurs niveaux de difficulté.

Cet objectif est validé : en effet son attractivité et son adaptation à l'âge et à la pathologie a fait l'unanimité dans les questionnaires. Différents humours verbaux y sont abordés, ainsi qu'un prérequis, et il existe une évolution dans le niveau de difficulté, bien qu'il y ait trop peu d'items pour que celle-ci soit suffisamment progressive.

Le **troisième objectif** énonçait que l'utilisation du matériel devait se faire à un moment précis de la prise en charge et au sein d'un projet thérapeutique. Il s'agissait de fournir des pistes sur ce qui peut être fait avant et après avoir présenté ce matériel.

Cet objectif est validé car des informations et des pistes de travail ont été fournies aux rééducateur lors des différentes rencontres et à travers le guide d'utilisation.

5. PERSPECTIVES

Il serait intéressant qu'il existe du matériel travaillant spécifiquement l'humour verbal dans le cadre de rééducations orthophoniques accessible à tous.

Plusieurs des orthophonistes rencontrés sont en demande d'informations à propos du travail de l'humour, et à propos de l'humour lui-même. Il serait intéressant de trouver un moyen de transmettre des informations utiles telles que les différentes sortes d'humour, le développement de l'humour et ses prérequis, des pistes de travail sur la manière dont on peut le travailler en séance. En effet, il n'existe presque aucun ouvrage ni formation orthophonique qui porte spécifiquement sur la question.

Il est envisageable de proposer ce type de matériel à des patients entendants qui présentent des difficultés à comprendre l'humour verbal. Dans cette optique, le matériel a été présenté à un jeune dysphasique ainsi qu'à un jeune atteint du syndrome d'Asperger. Tous deux avaient plus de 15 ans, mais les présentations se sont avérées intéressantes à de nombreux égards.

Aussi, ce matériel pourrait s'inscrire dans le cadre plus général de la prise en charge du langage non littéral, se rangeant auprès des métaphores, des expressions imagées, de l'implicite ...

Conclusion

Au cours de nos recherches théoriques, nous avons pu constater à quel point la maîtrise du langage élaboré participe à l'acquisition l'humour verbal. Nous avons également pu voir, au travers des recherches et des tests effectués, que les jeunes sourds présentent des lacunes dans ce domaine.

Le matériel orthophonique spécifique au travail de l'humour verbal est quasi-inexistant. C'est la principale raison qui a motivé la création de *Fun en Bulles* ; notre but central était de concevoir un matériel de rééducation visant le travail de la compréhension de l'humour verbal chez les jeunes sourds.

La création d'un matériel de rééducation orthophonique nécessite rigueur et créativité. L'alliance de ces deux sources d'énergie a généré dynamisme et enthousiasme tout au long de cette étude.

La présentation du matériel a été l'occasion de rencontres d'un grand intérêt à de nombreux points de vue. Ces rencontres nous ont fait réfléchir sur la place de l'humour en orthophonie, mais aussi à la place qu'il tient dans nos vie.

Enfin, nous avons pris plaisir à réaliser ce mémoire. Cette étude nous a permis d'enrichir nos expériences et d'approfondir notre réflexion en tant que futur thérapeute.

Bibliographie

- ADDISON, Joseph. *The Spectator*, n° 35 (Avril 1711) cité par R. Escarpit, in *L'humour*, p.34.
- AIMARD, Paule. *Les bébés de l'humour*. Pierre Mardaga, 1988. 338 p. BARRIAUD, Françoise. *La genèse de l'humour chez l'enfant*, PUF, 1983. 219 p.
- BARON-COHEN, Simon. *La cécité mentale. Un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*. PUG, 1998.
- BASTIN, A.C. et DISPERATI, V. *Quelles sont les réactions des enfants sourds face à diverses formes d'humour ?*. Mémoire d'orthophonie, Paris, 1986.
- BERGSON, Henri. *Le rire*. PUF, 1950, p. 93.
- BERTIN-MAGHIT, Elodie et QUEAU Coralie. *L'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants sourds profonds implantés cochléaires*. Mémoire d'orthophonie, LYON, 2008.
- BOUTARD Corinne, GUILLON Astrid et CHARLOIS Anne-Laure. *Protocole d'évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent*. Orthoédition ; 2010.
- BREDART, Serge. et RONDAL, Jean-Adolphe. *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Mardaga, 1982. 145 p. Cité par Legare Steven, in *Les origines évolutionnistes du rire et de l'humour*, mémoire en vue de l'obtention du grade de Maître es Sciences en Anthropologie, Montréal, 2009.
- BRETON, André. *Anthologie de l'humour noir*, Jean-Jacques Pauvert, 1966, 595 p.
- CHATEAU, Jean. Le sérieux et ses contraires. *Revue philosophique*, octobre-décembre 1950, p 449
- CHERKAS, L. F., VERNON P.A., MARTIN R.A., SCHERMER J.A., SPECTOR T.D. *Genetic and environmental contributions to humor styles : a replication study*, Twin Research and Human Genetics, vol 11 (1), pp 44-47.
- CUXAC, Christian. *Le langage et les sourds*. Payot, 1983. 206 p.
- CUXAC, Christian. *Accès au Français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue chez l'enfant sourd*. In *Langage et pratiques*, N° 23, juillet 1999 pp. 16-26. Cité pas S. Vinter, in *Quels statuts pour l'écrit en l'absence de langage oral ? De l'écrit à la langue des signes*, Travaux de Neuchâtel en Linguistique. N° 23, 2000, pp99-110.
- DARD, Frédéric et LEFRANC, Guy. *San Antonio, Béru et ces dames* (film) 1967
- DELAPORTE, Yves. *Les sourds, c'est comme ça*. Editions de la maison des Sciences de l'Homme, coll. Phonologie et surdimutité, 2002. 405 p.
- DELAU M. et LE MANER-IDRISSI, G. *Le développement des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds*. 2005, in *Troubles du développement psychologique et des apprentissages*, sous la direction de J.E. Gombert, 341 p.
- DEVOS, Raymond. *Ouïe Dire* (sktech), 1989.
- DORIGNY Sabine et MURAT Julie. *Maîtrise des inférences. Etude comparative entre une population d'enfants sourds et une population d'enfants entendants*. Mémoire d'orthophonie, Lille 2007.

- ESCARPIT, Robert. *L'humour*. (n° 877) PUF, coll. *Que sais-je ?*, 1960. 127 p.
- EVARD, Franck. *L'humour*. Hachette supérieur, coll. *Contours littéraires*, 1960, 137p.
- ESTIENNE, Luc. *La charade à tiroir*, cité par O. Guirraud, in *Les jeux de mots*, p. 35.
- FEUERHAHN, Nelly. *Le comique de l'enfance*. PUF, coll. *Psychologie sociale*, 1993. 268 p.
- FREUD, Sigmund. *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, Gallimard, coll. « *Idées* », 1939, p. 369.
- GOFFMAN, Erving. *Stigma*, Les Editions de Minuit, 1986. cité par Jean Nizet et Nathalie Rigaux in *La sociologie de Erving Goffman*. La Découverte, coll. *Repères*. 2005, 128 p.
- GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement métalinguistique*, PUF, 1990. 295 p.
- GOMBERT, Jean-Emile. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Solal, 2005.
- GRICE, Henri Paul. *Logique et conversation*. In *Communications*, n°30. Seuil, 1979, pp. 57-72. (parution originale : 1975)
- GRÜNER, C.R. *Wit and humor in communication*. 1976, cité par Ziv A. et ZIV N. in *Humour et créativité en Education, approche psychologique*. CREAXION, coll. *Les clés de l'éducation*.
- GUIRAUD, Pierre. *Les jeux de mots*. PUF, coll. *Que sais-je* , 1976, 125 p.
- HAKES, D. *The development of metalinguistic abilities in children*. Springer Verlag, 1980, cité par S. Breda et J.A. Rondal, in *l'analyse du langage chez l'enfant, les activités métalinguistiques*, 1982.
- HAGE, Catherine ; CHARLIER Brigitte, LEYBAERT, Jacqueline. *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd, pistes d'évaluation*. Mardaga, coll. *Pratique psychologique*, 2006, 282 p.
- HENRY, E. *Pragmatique et inférences, quelle place dans la compréhension de l'humour chez les ados sourds ?* Mémoire d'orthophonie de Tours, 2012.
- JAMES, Willam. *La pragmatique*, 1911, Flammarion, cité par Josie Bernicot et Haydée Marcos, in *Le développement des formes prélinguistiques et linguistiques de la demande : adaptation à la situation sociale*, in *Journal of Behavioral Science*, Vol. 22 (3), Juillet 1990. pp 236-253.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. *L'implicite*. Armand Colin, 1986 (2ème édition 1998)
- LAROUSSE, Pierre. *Le petit Larousse*. Larousse, 2009. 1811 p.
- LE NORMAND, Marie-Thérèse. *Evaluation du lexique de production chez les enfants sourds profonds unis d'un implant cochléaire sur un suivi de 3 ans*. In *Rééducations orthophoniques*, 2004.

- LE NY, Jean-François. *Comment l'esprit produit du sens*, in Notions et résultats des sciences cognitives. Odile Jacob, Février 2005, pp. 370-377
- LE SAUX, Alain. *Maman m'a dit que sa copine Yvette était très chouette*. Editions Rivages, 1984.
- LEFAVRAIS, Pierre, *L'Alouette-R*, Edition du Centre de Psychologie Appliquée, 2005.
- LETHIERRY. Hugues. *Rire en toutes lettres*. Presses universitaires du Septentrion, 2001. 185 p.
- LETHIERRY Hugues. *Savoir(s) en rire 2 : L'humour maître (didactique des zygomatiques)*, coll. perspectives en éducation. De Boeck et Larcier SA, 1997, 260 p.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D. *Explicite syllabe and phoneme segmentation in the young child*. Journal of Experimental Child Psychology, p. 201-202. Cité par Sophie BRIQUET-DUHAZE, in *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élève en très grande difficulté*. L'Harmattan, coll. Enfance et langages, 2013. 300 p.
- LITTRE, Paul. *Dictionnaire de la langue française*. 1887, page 2067, tome 2.
- LOCKE, John. *Essai sur l'entendement humain*, 1689. cité par Addison in *The Spectator*, n° 62, cité par R. Escarpit in *L'humour*, p. 39.
- LUCKNER John, COLLUM YAGER Carmel. *What's so funny ? A comparison of students who are deaf or hard hearing students' appreciation of cartoons*. In American Annal of the Deaf, vol 142, n°5, December 1997, pp. 373-378.
- LUNDY, Jean. *Age and langage skills of deaf children in relation to theory of mind development*. In Journal of Death studies ans Deth Education. Vol. 7, Issue 1, 2002. pp. 41-46.
- MONTFORT, Marc. *L'enfant sourd*. in Glossa n° 16, 1989. pp. 26-33.
- MONTFORT, Marc, JUAREZ-SANCHEZ, Adoracion, MONFORT-JUAREZ, Isabelle. *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*.Entha ediciones, 2005. 173 p.
- PIAGET, Jean. *Langage et pensée chez l'enfant, études sur la logique de l'enfant*. Delachaux et Niestlé, série *Actualités pédagogiques et psychologiques*, 8ème édition. 1989, 213 p.
- PIERAUT-LE-BONNIEC, Gilberte. *Connaître et le dire*. Mardaga, 1987, 281 p.
- SCHICK, Brenda, DEVILLIERS Peter, DEVILLIERS Jill, HOFFMEISTER Robert. *Langage and theory of mind : a study of deaf children*. In Child development, March/April 2007, VI. 78, Number 2, pp. 376-396.
- SIBONY, Daniel. *Le sens du rire et de l'humour*. Odile Jacob, 2010. 243 p.
- SINCLAIR. J. *Corpus, correspondance, collocation*. Oxford University Press, 1991. Cité par Marie-Paule Péry-Woodley (2000), in *Une pragmatique à fleur de texte*, mémoire présenté en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger le recherches, spécialité linguistique, Toulouse.

- SUTTON-SMITH, Brian. *The cruel joke Series*. *Midwestern Folklore*, vol. 10 11-22, 1976. Cité par S. Breda et J.A. Rondal, in *L'analyse du langage chez l'enfant : activités métalinguistiques*, 1982.
- THACKERAY, *Book of snobs, by one of themselves*, 1848, pp. 130-137, cité par Escarpit, Robert, dans *L'humour*, page 54.
- TESSIER, Gisèle. *L'humour à l'école. Développer la créativité verbale chez l'enfant*. Privat, série *Formation, Pédagogie*, 1990, 125 p.
- TULLER Laurice, JACQ Gaëlle, FUET Fabienne. *Spécificités morphosyntaxiques du français de l'enfant sourd : une étude comparative*. In *Glossa n°69*, 1999. pp. 14-44.
- VALERY, Paul. *Tel quel*. Gallimard, coll. *Folio Essai*, 1941, 496 pages (cit. p.291).
- VAN KLEEK. A. *Metalinguistic skills : cutting across spoken and written lanage an problem-solving abilities*. Cité par Wallawh G.P. Butler K.G. in *Langage learning disabilities in school-age children*, Baltimore, 1984, Cité par G. Piérait-le-Bonniec, in *Connaître et le dire*, 1987.
- VAN KLEEK. A. *The emergence of linguistic awareness. A cognitive frame-work*. Merrill-palama Quarterkey, 1982, pp. 247-265 cité par G. Piérait-le-Bonniec, in *Connaître et le dire*, 1987.
- WOLFSTEIN, Matha. The emergence of fun morality. *Journal of Social Issues*, fall 1951, vol. 7, pp. 15 à 25.
- ZIV, Avner. *L'humour en éducation. Approche psychologique*. ESF, 1979. 188 p.
- ZIV. Avner et DIEM Jean-Marie. *Le sens de l'humour*, Bordas, 1987, 152 p.
- Ziv Avner et ZIV Noémie. *Humour et créativité en Education. Approche psychologique*. Creaxion, coll. *Les clés de l'éducation*, 2002. 276 p.

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Le modèle de la lecture mentale de Baron-Cohen (1995)

Annexe n°2 : Dans l'autre sens

Annexe n°3 : La raie, de Gotlib in *La Rubrique à Brac*, vol.3

Annexe n°4 : Présentation pratique des épreuves soumises aux patients

Annexe n°5 : Présentation des sujets de l'étude

Annexe n°6 : Résultats obtenus aux épreuves préalables (résultats cotés)

Annexe n°7 : Guide présenté aux rééducateurs

Annexe n°8 : Présentation-type

Annexe n°9 : Questionnaire adressé aux patients

Annexe 10 : Questionnaire adressé aux orthophonistes

Annexe 11 : Réponses obtenues au questionnaire destiné aux patients

Annexe 12 : Réponses obtenues au questionnaire destiné aux orthophonistes

Annexe 13 : Planches de familiarisation : expressions métaphoriques