

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du
vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants de la formation générale
complémentaire au collégial

par

Saul Bogatti

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en enseignement (M. Éd.)

Maitrise en enseignement au collégial

Juillet 2020

© Saul Bogatti, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du
vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants de la formation générale
complémentaire au collégial

par

Saul Bogatti

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Dave Bélanger
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Geneviève Synnott
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Essai accepté le 31 juillet 2020

SOMMAIRE

Dans le monde collégial, la recherche s'est intéressée au problème de la perte des connaissances et à la difficulté des étudiantes et étudiants à apprendre et à réutiliser leurs apprentissages. La perte des connaissances linguistiques semble toucher particulièrement le vocabulaire. Cela représente la composante linguistique la plus importante à apprendre, car une compétence lexicale adéquate favorise la maîtrise d'une langue. Dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03), de la formation générale complémentaire du Cégep Garneau à Québec, nous avons observé des difficultés en lien avec l'apprentissage et la réutilisation des connaissances du vocabulaire. Une recension d'écrits a fait ressortir la possibilité d'intégrer l'humour à l'intérieur d'un cours de langue pour appuyer l'apprentissage, une approche novatrice qui n'a jamais été expérimentée au Canada en contexte d'apprentissage de la langue italienne.

Par conséquent, nous avons envisagé, comme objectif général de l'essai, d'intégrer l'humour dans le matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants au collégial dans le cadre de leur cours de la formation générale complémentaire. En lien avec cet objectif, nous avons développé un cadre de référence, qui englobe les concepts suivants : l'humour, les effets de l'humour sur l'apprentissage, le vocabulaire, l'apprentissage du vocabulaire et la réutilisation des connaissances.

Afin d'atteindre l'objectif général de notre recherche, nous avons ancré notre démarche dans celle de la recherche-développement selon un paradigme de type qualitatif/interprétatif. Nous avons conçu et élaboré un matériel pédagogique original qui a été intégré à la séquence

d'enseignement du cours *Italien I* (608-CJA-03). Sur une période de quatre semaines nous avons mis ce matériel pédagogique à l'essai en classe, afin de recueillir des commentaires sur l'appréciation dudit matériel. Deux méthodes de collecte des données, le questionnaire et le groupe de discussion, ont permis aux 111 participantes et participants à l'étude d'exprimer leurs opinions concernant l'appréciation et l'efficacité du matériel humoristique.

Les résultats de notre recherche montrent que la totalité des participantes et participants à l'étude ont affirmé avoir compris l'humour intégré au matériel pédagogique bien qu'ils aient eu, à l'occasion, quelques difficultés de compréhension. L'analyse des données révèle aussi que l'humour intégré au matériel pédagogique a été apprécié par la majorité des participantes et participants. Certaines activités, plus près du vécu actuel des jeunes du collégial, tels que les vidéos et les mèmes ont été identifiées comme les plus intéressantes à leurs yeux. Ces résultats sont d'intérêt puisque la compréhension et l'appréciation de l'humour sont des conditions essentielles pour qu'il soit en mesure de favoriser l'apprentissage.

Quant à savoir si les participantes et participants avaient eu l'impression d'avoir appris davantage et d'être en mesure de réutiliser les mots, elles et ils ont déclaré avoir appris plusieurs mots. Des stratégies d'apprentissage et des images ont contribué à la perception d'efficacité du matériel humoristique. Plusieurs commentaires ont fait ressortir des avantages collatéraux à utiliser un matériel humoristique, dont le lien de proximité avec l'enseignant, un climat agréable et une motivation à apprendre. Cette manière humoristique de présenter les savoirs donne le goût de réaliser les activités et de s'impliquer dans le cours. Les participantes et participants ont aussi

suggéré qu'un équilibre soit établi entre l'utilisation d'un matériel totalement humoristique et l'utilisation d'un matériel traditionnel.

Au terme de cette recherche, il appert que le matériel pédagogique humoristique que nous avons conçu et mis en œuvre présente les caractéristiques pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Ce constat nous invite à poser de nouveaux jalons pour établir la corrélation entre la perception d'efficacité et son efficacité effective.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	4
1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	4
1.1 L'italien : une langue moderne, mais ancienne.....	4
1.2 L'italien parmi les langues vivantes au Canada et au Québec.....	5
1.3 L'italien comme langue moderne dans la formation générale complémentaire	7
1.4 L'italien au Cégep Garneau, Québec	8
1.5 L'importance de l'apprentissage du vocabulaire	10
1.6 L'approche pédagogique.....	12
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI.....	13
2.1 Des recherches portant sur la difficulté de réutilisation des connaissances au collégial	14
2.2 La perte des connaissances linguistiques	15
2.3 Des difficultés en lien avec l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire	16
2.4 Des pistes humoristiques.....	18
2.5 Quelques pistes d'intervention pour l'apprentissage et la réutilisation d'une langue 18	
2.6 Absence de recherches au collégial portant sur l'utilisation de l'humour pour apprendre et réutiliser le vocabulaire de la langue italienne.....	19
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI.....	20
DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	22
1. LE CONCEPT D'HUMOUR.....	22
1.1 Une définition d'humour et de rire	23
1.2 Les théories de l'humour.....	25
1.3 L'incongruité de l'humour : une approche cognitive.....	27
1.3.1 Les limites de la théorie de l'incongruité.....	30
2. LES EFFETS DE L'HUMOUR SUR L'APPRENTISSAGE	31
2.1 L'apprentissage	31
2.2 L'humour et ses effets en classe	32

2.3	L'humour au service de l'apprentissage	34
2.3.1	L'humour et l'apprentissage d'une langue.....	36
2.4	La thématization de l'humour en classe : peut-on rire de tout?	38
3.	LE CONCEPT DU VOCABULAIRE	42
3.1	Le lexique et le vocabulaire	42
3.2	Le lexique de la langue italienne.....	43
4.	L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE.....	45
4.1	L'approche lexicale.....	45
4.2	Le vocabulaire réceptif et productif.....	46
4.3	L'apprentissage implicite et explicite	46
4.4	La sélection du vocabulaire à apprendre.....	48
4.5	Des stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire	49
5.	LA RÉUTILISATION DES CONNAISSANCES DU VOCABULAIRE	51
5.1	La mémoire et le lexique mental.....	52
5.2	La nature et la représentation de connaissances lexicales en L2	52
5.2.1	L'attrition du vocabulaire.....	53
6.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	56
	TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE	57
1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE D'ESSAI	57
2.	LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS.....	59
2.1	La population	59
2.2	L'échantillon	59
3.	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	60
3.1	L'analyse de la demande et le cahier des charges.....	60
3.2	La conception du matériel pédagogique	62
3.3	La préparation du matériel pédagogique.....	63
3.4	La mise au point.....	63
3.4.1	La présentation du projet.....	64
3.4.2	Le déroulement de la collecte des données	64
3.5	L'échéancier.....	66

4.	LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	67
4.1	Phase 1. Le questionnaire.....	67
4.2	Phase 2. Le groupe de discussion.....	69
4.3	Le journal de bord.....	70
5.	LES MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES.....	70
5.1	L'analyse des données dérivant du questionnaire.....	71
5.2	L'analyse des données dérivant du journal de bord.....	72
5.3	L'analyse des données dérivant du groupe de discussion.....	72
6.	LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGEUR ET LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE	73
6.1	Crédibilité.....	73
6.2	Transférabilité	74
6.3	Fiabilité	74
6.4	Confirmation	74
7.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	75
7.1	Le respect des personnes.....	75
7.2	La préoccupation pour le bien-être	76
7.3	La justice	77
	QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES	
	RÉSULTATS.....	78
1.	LA CONCEPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	78
1.1	La sélection du vocabulaire.....	78
1.2	L'intégration de l'humour.....	81
1.3	L'utilisation de stratégies d'apprentissage adéquates	85
1.4	Les ajustements apportés avant la mise à l'essai	87
2.	LA MISE À L'ESSAI DU MATÉRIEL	88
2.1	La compréhension de l'humour : présentation des résultats	88
2.1.1	Les résultats tirés du questionnaire	89
2.1.2	Les résultats tirés du groupe de discussion	90
2.2	L'appréciation de l'humour : présentation des résultats	91
2.2.1	Les résultats tirés du questionnaire	92
2.2.2	Les résultats tirés du groupe de discussion	95

2.3	La relation entre humour et apprentissage : présentation des résultats.....	99
2.3.1	Les résultats tirés du questionnaire	99
2.3.2	Les résultats tirés du groupe de discussion	107
3.	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	110
3.1	Comprendre pour apprécier	110
3.2	Apprécier pour apprendre	113
3.3	Mobiliser les connaissances avec l'humour.....	116
4.	INTÉGRER L'HUMOUR AVEC EFFICACITÉ	120
	CONCLUSION	124
1.	RETOUR SUR LA RECHERCHE.....	124
2.	LES LIMITES DE L'ESSAI	127
3.	LES RETOMBÉES ENVISAGÉES.....	130
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	132
	ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	144
	ANNEXE B. QUESTIONNAIRE	152
	ANNEXE C. GUIDE DE DISCUSSION.....	161
	ANNEXE D. FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS	167
	ANNEXE E. CERTIFICATION DE L'APPROBATION DE L'ÉTHIQUE	171
	ANNEXE F. SCHERZO : LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE DÉVELOPPÉ	173

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	L'humour considéré approprié	40
Tableau 2.	L'humour considéré inapproprié.....	41
Tableau 3.	L'échéancier	66
Tableau 4.	Les mots à apprendre.....	80
Tableau 5.	Des situations et activités réputées humoristiques	82
Tableau 6.	Les stratégies d'apprentissage intégrées au matériel humoristique	86

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Le modèle de Suls d'appréciation de l'humour	28
Figure 2.	L'humour et ses effets	34
Figure 3.	Un exemple d'humour potentiellement déplacé.....	39
Figure 4.	La synthèse du cadre de référence.....	55
Figure 5.	La compréhension de l'humour.....	89
Figure 6.	Les activités les plus appréciées.....	93
Figure 7.	L'opinion sur le caractère innovant et original de <i>Scherzo</i>	94
Figure 8.	L'opinion sur le caractère motivant de <i>Scherzo</i>	95
Figure 9.	L'utilisation ou l'intention d'utiliser <i>Scherzo</i> pour étudier et réviser	100
Figure 10.	La perception de l'utilité de <i>Scherzo</i> pour la compréhension du vocabulaire	100
Figure 11.	La perception quant à la capacité de réutiliser les mots du vocabulaire appris dans un contexte humoristique	101
Figure 12.	Les activités considérées comme favorisant davantage l'apprentissage du vocabulaire	103
Figure 13.	La manière préférée d'apprendre le vocabulaire.....	104
Figure 14.	Le degré d'accord quant à l'utilité des exercices et des activités d'intégration ..	106
Figure 15.	L'adéquation du temps pour compléter les activités humoristiques	107
Figure 16.	La synthèse des résultats	123

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DEC	Diplôme d'études collégiales
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde et/ou langue étrangère ¹
CÉR	Comité d'éthique à la recherche

¹ Tout au long de la recherche le terme L2 est utilisé comme synonyme de langue étrangère.

L'humour est le sourire de l'intelligence – Eugène Ionesco

REMERCIEMENTS

Me voici à la fin d'une des expériences les plus enrichissantes de ma vie professionnelle. Cette aventure n'aurait jamais été possible sans le soutien de personnes extraordinaires.

Merci à Dave Bélanger, mon directeur d'essai, toujours disponible et à l'écoute. Je te remercie pour ta patience, ta disponibilité et pour ton grand sens critique. Tu m'as guidé et poussé à donner toujours mon 100%. Tu m'as grandement inspiré.

Stéphanie Gendron, ma conjointe, pour ton soutien, pour avoir fait en sorte que tout fonctionnait autour de moi et que je ne manquais jamais de rien pendant que j'étais absorbé par mes études. Tu as été patiente, compréhensive, toujours prête à m'écouter parler d'humour et à lire mes pages pour donner ton avis. Je t'aime.

Ma famille en Italie, si loin et si proche en même temps. Je vous aime et je vous remercie pour être toujours là pour moi. *Un abbraccio e grazie a Sarah, mamma e papà.*

Mes amis qui m'ont appuyé et donné leur avis pendant ces années, en particulier Julie Ann et Berthe Bernatchez. Merci pour votre aide et soutien.

Mes collègues, ceux et celles qui ont accompli le même parcours, toujours prêts à partager leurs savoirs et leur expérience.

Mes étudiantes et étudiants. Cet ouvrage est pour vous, merci pour votre passion, votre intérêt pour la langue et la culture de mon pays. Dans les prochaines années nous allons continuer à rire et à apprendre ensemble.

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère procure un enrichissement personnel, linguistique et culturel. Pour communiquer dans une langue, nous devons être en mesure de maîtriser quatre habiletés langagières : parler, écrire, écouter et lire. Il est fondamental que les connaissances en lien avec ces habiletés restent ancrées dans la mémoire pour que nous puissions continuer à communiquer. Plusieurs types de formation existent pour l'apprentissage des langues. Toutefois, au terme de ces formations, que reste-t-il des connaissances linguistiques par la suite?

En 2010, le cours *Italien I* (608-CJA-03) est implanté au Cégep Garneau à Québec dans le cadre de la formation complémentaire. Le cours a pour but de développer, chez l'étudiante et l'étudiant, la capacité de communiquer en italien à un niveau élémentaire (Cégep Garneau, 2010). Depuis 2018, le cours *Italien II* (608-CKA-FX) est offert au Cégep Garneau et il se donne seulement à la session d'hiver. Les étudiantes et étudiants qui ont suivi *Italien I* (608-CJA-03) peuvent y poursuivre leur apprentissage. Or, entre les deux cours, les étudiantes et étudiants semblent oublier les notions apprises. Un test diagnostique est administré lors de la première leçon du cours *Italien II* (608-CKA-FX) afin d'avoir une idée de la rétention des connaissances. Ce test montre que les apprenantes et apprenants ont une difficulté importante à réutiliser les notions linguistiques particulièrement en lien avec le vocabulaire. Les quelques connaissances retenues faisaient souvent référence à des situations humoristiques vécues pendant le cours. Cet aspect a été évoqué lors des discussions informelles avec les étudiantes et étudiants qui déclaraient se souvenir particulièrement de blagues et de notions rattachées à l'humour. Et si l'humour avait un impact sur l'apprentissage et la réutilisation des connaissances?

À partir de ce questionnaire, nous avons effectué une recension d'écrits qui nous a permis de découvrir des recherches qui suggèrent que l'humour favorise l'apprentissage des savoirs linguistiques. Au sujet de la langue anglaise et de l'apprentissage de sa grammaire ainsi que de son vocabulaire, les recherches d'Aria et Tracey (2003), Hesabi et Salehi (2014), Kumar et Ziyaeemehr (2014) et de Prodanovic-Stankic (2011) démontrent que les étudiantes et étudiants, qui ont bénéficié d'activités d'apprentissage et d'enseignement incorporant l'humour, apprennent et réutilisent mieux les notions. Au collégial au Québec, nous avons remarqué une absence d'études au sujet de l'humour intégré au matériel pédagogique pour favoriser l'apprentissage d'une langue. Cette lacune et nos observations en classe nous ont donc incité à mener la présente recherche qui vise à intégrer l'humour dans le matériel pédagogique.

Cet essai comporte quatre chapitres. Le premier chapitre met en lumière la problématique que nous avons dégagée après une recension d'écrits. D'abord, une brève présentation de la langue italienne est suivie par la place que cette dernière occupe au Canada, au Québec, et dans la formation générale complémentaire collégiale. Cette partie se poursuit avec la description du cours *Italien I* (608-CJA-03), en traitant de l'importance de l'apprentissage du vocabulaire à l'intérieur de ce cours et de l'approche pédagogique utilisée. Par la suite, le problème de recherche, c'est-à-dire le faible apprentissage et la difficulté à réutiliser le vocabulaire, est détaillé. Quelques pistes d'intervention sont exposées particulièrement en lien avec l'utilisation de l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire italien. Le chapitre se termine avec la présentation de l'objectif général de la recherche qui découle de notre problématique.

Le deuxième chapitre représente le cadre de référence de l'essai et des concepts de cette recherche. D'abord, le concept d'humour, pivot de cet essai, est explicité. Les effets de l'humour sur l'apprentissage sont ensuite exposés. Par la suite, le concept de vocabulaire est présenté. Successivement, les théories de l'apprentissage du vocabulaire et les théories sur la réutilisation des connaissances sont exposées. Le chapitre se termine avec la présentation des objectifs spécifiques de l'essai.

Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques adoptés. D'abord, le paradigme et le type de recherche sont explicités. Ensuite, nous présentons les participantes et participants à notre étude. Par après, nous détaillons le déroulement de la recherche et ses différentes phases. Nous traitons ensuite des techniques et des instruments de collecte et d'analyse de données, ainsi que des moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de la recherche. Nous terminons le chapitre en traitant les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. D'abord, nous montrons les résultats en lien avec la conception de notre matériel pédagogique issu de notre journal de bord. Par la suite, les résultats de la collecte de données via le questionnaire et le groupe de discussion sont exposés. Ce dernier chapitre se conclut avec l'interprétation des résultats qui valident les objectifs de cette recherche.

La conclusion expose un retour sur la recherche en présentant les différents chapitres de l'essai et les résultats. Les limites de l'essai et les retombées envisagées concluent cette section.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre traite des difficultés liées à l'apprentissage et à la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. La première partie expose le contexte de l'essai dans lequel les difficultés ont été observées. La deuxième partie décrit le problème de l'essai, les études sur le sujet et les recherches sur l'humour comme élément favorisant l'apprentissage et la réutilisation des connaissances. Le chapitre se termine par la présentation de l'objectif général de l'essai.

1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Cette section présente le contexte de notre essai. Premièrement, la langue italienne est brièvement présentée dans une perspective historique globale. Deuxièmement, la place occupée par la langue italienne au Canada et au Québec est explicitée. Troisièmement nous traitons du rôle d'une langue moderne, comme l'italien, dans la formation générale complémentaire au collégial. Nous présentons, enfin, le cours *Italien I* (608-CJA-03) offert au Cégep Garneau depuis 2010, le rôle du vocabulaire à l'intérieur du cours et l'approche pédagogique utilisée.

1.1 L'italien : une langue moderne, mais ancienne

La langue italienne, une langue moderne, a des origines très anciennes. Les langues d'Europe, comme l'italien, appartiennent à la famille indo-européenne, et dans cette famille, nous retrouvons le groupe des langues romanes qui dérive du latin et qui commence à prendre forme durant le déclin de l'Empire romain (environ au 5^e siècle apr. J.-C.) (Comrie, Matthews & Polinsky, 2004). L'italien, avec le français, l'espagnol, le portugais, le roumain, le moldave, le

catalan et un grand nombre de dialectes font partie de cette famille. Aujourd'hui, ces langues sont parlées sur des territoires qui dépassent les frontières géographiques de leur pays d'appartenance (Comrie et al., 2004). La langue italienne est parlée par environ 85 millions de personnes dans le monde dont 64 millions qui l'utilisent comme langue maternelle (Lewis, 2009). Aujourd'hui, l'italien est la quatrième langue la plus étudiée dans le monde en raison principalement de la grande influence de la culture italienne (Gasperetti, 2014). Nombreux sont les exemples de cette influence : la mode, les produits italiens et le design connus dans le monde entier, sans oublier la cuisine de ce pays avec ses mets et restaurants typiques.

La diffusion des langues modernes dans le monde est le résultat des explorations effectuées par les Européens et aussi, dans un deuxième temps, des vagues d'immigration. Si nous considérons le continent américain, la colonisation par les Européens, après la découverte de Christophe Colomb, a transformé le paysage linguistique de ce continent en y apportant quatre grandes langues : le français, l'anglais (en Amérique du Nord), l'espagnol et le portugais (en Amérique du Sud) (Comrie et al., 2004). Bien que les Italiens n'aient pas contribué à la colonisation de l'Amérique, leur contribution par vagues d'immigration successives se traduit en un apport culturel et linguistique.

1.2 L'italien parmi les langues vivantes au Canada et au Québec

Le premier Italien à avoir mis les pieds au Canada est l'explorateur Giovanni Caboto (Jean Cabot) en 1497 au service du roi Henry VIII d'Angleterre (Gouvernement du Canada, 2017). C'est toutefois seulement à partir du début des années 1900 que les Italiens arrivent comme travailleurs saisonniers, commençant à s'établir dans de grandes villes comme Montréal et Toronto, en

apportant leur langue et leur culture (Gouvernement du Canada, 2017). La vague d'immigration la plus importante eut lieu durant les années suivant la Seconde Guerre mondiale quand les Italiens fuirent la misère d'un pays qui avait perdu la guerre, à la recherche d'une nouvelle vie sur le continent américain. De nos jours, au Canada, il y a environ 1,4 million de Canadiennes et Canadiens d'origine italienne (Gouvernement du Canada, 2017) et, au Québec, 307 810 individus se déclarent d'origine ethnique italienne (Gouvernement du Québec, 2014). Mais, quelle est la place de la langue italienne au Canada et au Québec?

Au Canada, il existe deux langues officielles qui sont l'anglais et le français (Gouvernement du Canada, 2018). En raison de plusieurs vagues d'immigration, d'autres langues sont aussi utilisées dans ce pays de nos jours. Parmi les cinq langues les plus parlées, nous retrouvons avec l'anglais et le français : le mandarin, le cantonais et le pendjabi (Gouvernement du Canada, 2018). Ces dernières sont qualifiées de langues étrangères même si elles sont utilisées sur le territoire canadien. Une langue étrangère est une autre langue que la langue maternelle, sans statut politique officiel dans le pays où elle est parlée (Legendre, 2005). Ainsi, l'italien, aussi parlé au Canada, est qualifié de langue étrangère dans le pays et dans tous les pays qui ne la reconnaissent pas comme langue officielle (Legendre, 2005). En 1963, la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* est créée au Canada pour reconnaître l'importance de la diversité linguistique comme ressource personnelle et sociale importante (Laurendeau, Leblanc, & Stern, 2016). L'Ontario est la première province à se doter d'un programme comme l'*Heritage Languages Program* ayant comme objectif l'enseignement des langues étrangères (Laurendeau et al., 2016). Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) englobe l'apprentissage des langues étrangères (appelées modernes), comme l'italien, aux disciplines de

l'enseignement collégial (Gouvernement du Québec, 2017a). Dans un contexte scolaire, l'italien standard est l'objet d'apprentissage. Ce dernier est composé d'un ensemble de règles, normes et préceptes, élaborés par les grammairiens dans le but de créer un modèle de référence pour l'utilisation correcte de la langue et pour l'enseignement scolaire (Garajová, 2014).

1.3 L'italien comme langue moderne dans la formation générale complémentaire

Au Québec, tous les programmes conduisant au Diplôme d'études collégiales (DEC) comprennent une composante de formation spécifique, constituée des cours propres au programme d'études choisi et trois composantes de formation générale, qui incluent des cours de français, de philosophie, d'éducation physique, d'anglais, et des cours complémentaires. La formation générale complémentaire inclut des cours au choix, qualifiés de cours à option.

L'apprentissage des langues modernes, comme l'italien, fait aussi partie du cursus des programmes d'études collégiales, comme élément de la formation générale complémentaire (Gouvernement du Québec, 2017b). L'apprentissage d'une langue moderne contribue selon le Gouvernement du Québec (2013) aux buts de la formation générale complémentaire « d'initier l'élève aux structures et au vocabulaire d'une troisième langue, tout en le sensibilisant à la culture propre des personnes qui la parlent » (p.12). La formation générale complémentaire, tout comme les autres composantes de la formation, est associée à plusieurs compétences (Gouvernement du Québec, 2013). Parmi elles, on retrouve la compétence 000Z, qui réfère à l'apprentissage d'une langue moderne. Cette compétence exige que l'étudiante et l'étudiant soit en mesure de *communiquer de façon restreinte dans une langue moderne*, ce qui signifie d'utiliser de façon limitée les structures de cette langue, de son code grammatical et du vocabulaire (Gouvernement

du Québec, 2013). L'italien, comme langue moderne, fait partie de l'offre de cours de la formation générale complémentaire et tous les étudiantes et étudiants qui l'apprennent doivent maîtriser cette compétence (Gouvernement du Québec, 2013). Aujourd'hui, différentes langues sont offertes dans les principaux cégeps de la ville de Québec. Plusieurs langues étrangères font partie de la formation générale complémentaire : espagnol, allemand et mandarin au Cégep Limoilou et au Cégep de Sainte-Foy (Cégep Limoilou, 2020; Cégep de Sainte-Foy, 2020), italien, allemand et espagnol au Cégep Garneau (Cégep Garneau, 2020).

1.4 L'italien au Cégep Garneau, Québec

Le projet éducatif du Collège (Cégep Garneau, 1997) englobe parmi ses objectifs celui d'ouvrir les étudiantes et étudiants à la diversité culturelle autant à l'intérieur de la société québécoise qu'à l'extérieur. En 2009, en accord avec la vision de ce projet, la Direction des études du Cégep Garneau propose l'ajout d'une troisième langue autre que l'espagnol et l'allemand dans le choix de cours de la formation générale complémentaire. Un sondage auprès de 3 034 étudiantes et étudiants, a révélé l'italien comme choix à privilégier (Cégep Garneau, 2009). C'est ainsi qu'est implanté en 2010 le cours *Italien I* (608-CJA-03) dont l'objectif est d'amener les étudiantes et étudiants à « développer la capacité de communiquer avec l'autre notamment [...] par l'apprentissage de plusieurs langues » (Cégep Garneau, 1997, p. 10). À ce jour, le cours *Italien I* (608-CJA-03) est offert à titre de cours à option dans le cadre de la formation générale complémentaire. Une formation de 45 heures sur les bases de la langue italienne a été développée à raison de 3 heures de cours par semaine. Le cours a une pondération 2-1-3 ce qui signifie 2 heures de théorie en classe pendant lesquelles le contenu est enseigné et les activités d'apprentissage ont

lieu, une heure de travaux pratiques pour mettre en application les connaissances acquises et 3 heures de travail à la maison. Pour réussir le cours, les participantes et participants doivent être en mesure de maîtriser la compétence 000Z de *communiquer dans une langue moderne de façon restreinte* (Cégep Garneau, 2010). La plupart des étudiantes et étudiants qui décident d'apprendre l'italien n'ont pas de connaissances préalables et n'ont pas suivi d'autres cours sur le sujet auparavant.

Les étudiantes et étudiants doivent maîtriser ces quatre éléments qui découlent de la compétence à maîtriser (Cégep Garneau, 2010) :

1. Saisir le sens d'un message oral. Ce premier élément est associé aux critères de performance qui demandent d'identifier des mots et des expressions idiomatiques, de reconnaître à l'oral le sens général d'un message simple et de faire une association logique entre les éléments d'un message;
2. Saisir le sens d'un message lu. Ce deuxième élément est associé aux critères de performance qui exigent d'identifier des mots et des expressions idiomatiques, de reconnaître à l'écrit le sens général d'un message simple et de faire une association logique entre les éléments d'un message;
3. Exprimer oralement un message simple. Ce troisième élément est associé aux critères de performance qui stipulent : à l'oral, utiliser convenablement les structures de la langue dans des propositions principales et coordonnées. Appliquer de façon appropriée les règles de grammaire. Utiliser le temps présent de l'indicatif, le vocabulaire de base et les expressions idiomatiques. Avoir une prononciation

intelligible. Enchaîner de façon cohérente et spontanée des phrases simples dans un dialogue;

4. Écrire un texte sur un sujet donné. Ce quatrième élément est associé aux critères de performance qui indiquent : à l'écrit, utiliser convenablement les structures de la langue dans des propositions principales et coordonnées. Appliquer de façon appropriée les règles de grammaire. Utiliser le temps présent de l'indicatif, le vocabulaire de base et les expressions idiomatiques. Enchaîner de façon cohérente et spontanée des phrases simples dans un texte.

Le cours vise l'acquisition des quatre habiletés langagières : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale (Cégep Garneau, 2010). Les habiletés sont réceptives (lire et écouter) et productives (écrire et parler). En général, dans la maîtrise linguistique, les compétences réceptives sont plus simples à développer et précèdent les compétences productives (Melka, 1997).

1.5 L'importance de l'apprentissage du vocabulaire

Parmi les critères de performance associés aux éléments de compétence, celui « d'identifier des mots et des expressions idiomatiques » et « utiliser [...] le vocabulaire de base » (Cégep Garneau, 2010, p. 1) revêt une importance particulière. Cet aspect nous renvoie à la nécessité de développer la compétence lexicale dans le contexte d'apprentissage d'une langue. La personne qui désire maîtriser une langue, doit être en contrôle de la compréhension écrite, de la compréhension orale, de l'expression écrite et de l'expression orale (Jafari & Rasouli, 2016). Ajoutons qu'en plus

de ces quatre habiletés, le langage comporte trois composantes à maîtriser : le vocabulaire, la prononciation et la grammaire (Treville, 2000).

Le vocabulaire de la langue italienne et son apprentissage occupent un rôle central dans le cours *Italien I* (608-CJA-03). Son apprentissage est davantage favorisé, car la connaissance du vocabulaire permet la compréhension et l'expression de messages écrits et oraux. Le rôle fondamental du vocabulaire dans la maîtrise d'une langue est d'ailleurs confirmé par la communauté scientifique (Folse, 2004; Indari & Mulia Cahyani Putri, 2018; Serra Borneto, 2017; Treville, 2000). La prononciation est aussi importante et les règles associées sont traitées lors de la première leçon du cours. Si cette composante peut avoir beaucoup plus d'importance pour une formation de chanteuses et chanteurs d'opéra, elle en présente un peu moins pour la maîtrise de la langue dans un cours complémentaire. La grammaire est également importante pour la maîtrise d'une langue, et c'est pourquoi son apprentissage fait aussi partie des finalités du cours *Italien I* (608-CJA-03).

Assimiler une langue comporte donc l'apprentissage des différentes composantes concernant le langage. Selon Folse (2004), l'aspect à privilégier devrait être l'appropriation du vocabulaire. Treville (2000) indique que depuis trop longtemps l'apprentissage des langues étrangères repose sur la grammaire : apprendre la conjugaison des verbes, la construction des phrases, etc. Folse (2004) ajoute qu'il est possible de se débrouiller sans grammaire, ce n'est pas sans vocabulaire. Pour l'illustrer, Folse (2004) parle de son expérience personnelle. Lors de l'achat de farine dans un petit magasin au Japon, l'auteur ne connaissant pas ce mot en japonais et n'étant pas en mesure de le dessiner, décide d'utiliser le terme *prépain*, obtenant comme résultat

de sortir du magasin sans farine. Sans vocabulaire, les étudiantes et étudiants ne peuvent pas comprendre ni exprimer leurs idées (Jafari & Rasouli, 2016). Faire une erreur grammaticale pourrait ne pas nuire à la conversation avec une personne qui parle une langue étrangère, mais ne pas connaître le mot approprié dans une situation pourrait être frustrant pour qui parle et pour qui écoute (Indari & Mulia Cahyani Putri, 2018).

1.6 L'approche pédagogique

L'enseignement utilisé dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03), exploite différentes méthodes pédagogiques (exercice de découverte, jeu de rôle, mise en situation, rallye, etc.) dans le but de recréer en classe des situations les plus authentiques possible, dans un climat parfois teinté d'humour. Nous utilisons l'humour pour créer un climat agréable en classe et parfois, pour présenter quelques mots de vocabulaire qui peuvent avoir un double sens amusant. Dans le cours *Italien I* (608-CJA-03), les étudiantes et étudiants sont amenés à apprendre les mots du vocabulaire de la langue italienne en utilisant deux techniques et des matériaux pédagogiques différents. Pendant les premières leçons du cours, le vocabulaire à apprendre est présenté sous forme de listes de mots, groupés par thèmes et accompagnés de leurs équivalents dans la langue maternelle, pour faciliter leur appropriation. Cette façon d'enseigner le vocabulaire est parfois contestée, car elle ne permet pas aux étudiantes et étudiants de se rendre compte du sens exprimé dans des groupes de mots quand ils sont séparés d'un contexte (Le, 2013). D'autres chercheuses et chercheurs indiquent toutefois qu'au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est préférable de présenter et d'expliquer les nouveaux mots de cette manière (Treville, 2000). Dans les semaines qui suivent, comme les apprenantes et apprenants possèdent plus d'outils pour comprendre des textes en italien,

elles et ils sont invités à apprendre les mots du vocabulaire en les extrapolant de dialogues écrits ou encore de courtes vidéos thématiques. Ce choix est basé sur des études qui démontrent que la contextualisation du vocabulaire peut favoriser aussi son apprentissage (Le, 2013). À la lumière des différentes opinions sur le sujet, les méthodes pédagogiques utilisées dans le cours *Italien I* (608-CJA-03) s'avèrent-elles efficaces pour apprendre le vocabulaire de la langue italienne?

Depuis 2018, les étudiantes et étudiants peuvent poursuivre leurs apprentissages puisque le cours *Italien II* (608-CKA-FX) a été développé et implanté par le Cégep Garneau. L'implantation de ce nouveau cours a mené à un autre questionnement de notre part. Que seront devenues les connaissances du vocabulaire après le cours *Italien I* (608-CJA-03)? Pourront-elles être aisément réutilisées pour aider les étudiantes et étudiants à avancer dans leurs apprentissages?

Qu'il s'agisse de l'apprentissage ou de la réutilisation des connaissances du vocabulaire, les évaluations sommatives et un test diagnostique en classe semblent légitimer nos questionnements. Un problème réel ressort.

2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Dans cette section, le problème de l'essai est exposé. En premier lieu, nous présentons la difficulté liée à la perte des connaissances concernant les disciplines enseignées au collégial. En deuxième lieu, nous traitons du problème de la perte de connaissances linguistiques et de la difficulté vécue par les étudiantes et étudiants à apprendre et réutiliser les connaissances de la langue italienne. En troisième lieu, nous explorons quelques pistes d'intervention, comme l'utilisation de l'humour, pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation des connaissances

linguistiques. Pour terminer, nous soulignons l'absence de recherches au collégial au sujet de l'humour lors de l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne.

2.1 Des recherches portant sur la difficulté de réutilisation des connaissances au collégial

Le problème de la perte des connaissances semble concerner différentes disciplines au collégial. Crevier (2015) dans le contexte du programme Techniques juridiques rapporte ce type de situation problématique. La structure du programme qui s'articule sur dix-huit compétences demande aux étudiantes et étudiants de réutiliser régulièrement des connaissances déjà acquises. Selon Crevier, les enseignantes et enseignants du programme Techniques juridiques passent beaucoup de temps à reprendre et à répéter des savoirs qui ne semblent pas être intégrés. Crevier (2015) envisage l'utilisation possible d'un portfolio comme outil intégrateur au service du développement des compétences.

Dans le programme Soins infirmiers, Lamond (2007) constate que les étudiantes et étudiants ont « de la difficulté à intégrer et à transférer les connaissances déclaratives apprises en classe à la réalité du milieu du travail » (p. 12). L'autrice envisage, comme solution, la production d'un carnet de stage, pour intégrer et transférer méthodiquement les diverses connaissances.

Bélangier (2011), dans le contexte du cours de biologie *Évolution et diversité du vivant* (101-NYA-05), partage avec ses collègues la difficulté des étudiantes et étudiants à réussir l'épreuve de synthèse à cause d'une faible rétention des connaissances. En s'interrogeant sur les possibles raisons, l'auteur constate que l'enseignement traditionnel fait rarement appel aux émotions (comme l'amusement par exemple) et que les intégrer dans les stratégies d'enseignement

contribuerait à aider les étudiantes et étudiants dans le traitement des savoirs et leur conservation dans la mémoire à long terme. La difficulté de réutilisation des connaissances est donc une réalité touchant différentes disciplines et pas seulement les langues modernes comme l'italien.

Les chercheuses et chercheurs susmentionnés présentent des pistes pour faire face au problème de la perte des connaissances. Les possibles solutions proposées incluent la création de matériel et l'intégration des émotions dans l'enseignement.

2.2 La perte des connaissances linguistiques

Le problème de la perte des connaissances linguistiques est un phénomène réel et présent qui a été baptisé par la communauté scientifique *attrition* (Azadeh & Ghazali, 2010).

Pour Azadeh et Ghazali (2010), la perte des connaissances linguistiques peut concerner aussi la langue maternelle. Cela peut être le cas de certaines personnes âgées ou de quelques immigrantes et immigrants qui oublient leur propre langue maternelle suite à leur immigration. Mais, au regard de notre recherche, l'aspect le plus important concerne la perte des connaissances linguistiques liée à une langue seconde. Cela peut intéresser encore une fois les personnes âgées, immigrantes et immigrants qui utilisent cette langue au quotidien, mais aussi les apprenantes et apprenants d'une langue seconde dans un pays qui n'utilise pas cette langue. C'est le cas des étudiantes et étudiants d'une langue étrangère à l'école.

Junyan (2014) s'intéresse à la sélectivité du phénomène puisque chaque caractéristique linguistique semble se détériorer différemment. Selon ses recherches, si nous analysons les caractéristiques de la langue comme la morphologie (la structure des mots), la syntaxe (la capacité

de créer des phrases), la phonologie (la prononciation) et le lexique (le vocabulaire), c'est ce dernier qui est le plus sujet à l'attrition. Le vocabulaire serait donc la première victime dans ce processus, une théorie qui expliquerait les difficultés vécues par nos étudiantes et étudiants.

2.3 Des difficultés en lien avec l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire

Pendant les premières leçons du cours *Italien I* (608-CJA-03), les étudiantes et étudiants entrent en contact avec différents mots du vocabulaire de la langue italienne. Elles et ils sont confrontés à des activités d'écoute et de lecture dans le but d'apprendre quelques mots. Lors de la semaine 4 du cours, une évaluation sommative (10 % de la note finale) a lieu. Parmi les questions du test, trois interrogent les étudiantes et étudiants sur leur connaissance du vocabulaire, en leur demandant la traduction du français vers l'italien des mots *train*, *billet* et *bière*. Durant la session d'automne 2018, 104 étudiantes et étudiants, répartis sur trois groupes, ont passé cette évaluation avec une moyenne satisfaisante (80,53 %). Toutefois, si nous analysons seulement les questions relatives au vocabulaire la note moyenne était de 64 %. Un scénario semblable a eu lieu lors de la session d'automne 2019. 130 étudiantes et étudiants, répartis sur quatre groupes, ont passé la même évaluation la semaine 4 de la session. Cette fois, la moyenne générale était de 76,94 %. Les mots de vocabulaire à traduire étaient les mêmes et la moyenne pour la partie concernant le vocabulaire a été de 67,62 %. Seulement 38 étudiantes et étudiants sur 130 (29,45 %) ont répondu correctement aux trois questions. Par la suite, à l'automne 2019, lors de l'évaluation de mi session (15 % de la note finale), 128 étudiantes et étudiants ont obtenu une moyenne de 79,24 %. Cette fois, 6 questions exigeaient la traduction des mots *chaise*, *étudiant*, *lettre*, *restaurant*, *serveur* et *tasse*. La moyenne pour cette partie de l'évaluation a été de 62,44 %. Seulement 26 étudiantes et étudiants sur 128

(20,31 %) ont bien répondu aux six questions. L'ensemble des étudiantes et étudiants ne semble pas avoir une bonne maîtrise des mots de vocabulaire. Nous constatons que l'apprentissage du vocabulaire italien serait un aspect à améliorer dans le cours *Italien I* (608-CJA-03) et que l'approche pédagogique utilisée est sans doute perfectible. Ce manque de maîtrise des mots du vocabulaire cause des problèmes. Premièrement, comme nous l'avons mentionné, la note des étudiantes et étudiants peut être affectée. Deuxièmement, nous pourrions être dans l'obligation de reprendre les notions lexicales qui n'ont pas été retenues, pendant la session. Cette répétition causerait une perte de temps non négligeable.

Pour avoir également un aperçu de la capacité de réutiliser les connaissances du cours *Italien I* (608-CJA-03), en vue du cours *Italien II* (608-CKA-FX), offert depuis 2018 seulement à la session d'hiver, un test diagnostique a été conçu. Le but du test, passé pendant la première leçon, était de vérifier les connaissances retenues du cours *Italien I* (608-CJA-03) puisque ces apprentissages étaient espacés dans le temps. Deux questions ont été posées dans le but d'écrire cinq mots au masculin et cinq mots au féminin, en choisissant parmi tous les mots appris lors du cours *Italien I* (608-CJA-03). Les résultats de la session d'hiver 2019 montrent que la majorité de la classe semble avoir des lacunes importantes. Nous avons observé des erreurs d'orthographe ou une absence de réponse à ces questions. Cette difficulté à réutiliser les mots appris antérieurement peut amener encore une perte de temps en classe en obligeant la répétition de l'enseignement de ces connaissances. Tous ces résultats nous ont amené à considérer que notre approche pédagogique pour l'apprentissage du vocabulaire nécessite des améliorations. Qu'il s'agisse d'apprendre des mots en utilisant des listes ou encore avec des dialogues ou des vidéos, l'approche pédagogique utilisée ne se démontre pas pleinement satisfaisante. Nous avons tenu des rencontres informelles

avec quelques étudiantes et étudiants pour mieux comprendre ces résultats et avoir un aperçu des savoirs retenus. Les connaissances rapportées par les étudiantes et étudiants faisaient parfois référence à des blagues et aux mots que nous avons enseignés avec humour. Et si l'humour avait un impact sur l'apprentissage et la réutilisation des connaissances?

2.4 Des pistes humoristiques

Pendant la session d'hiver 2019, nous avons tenu un sondage informel dans lequel nous avons demandé aux étudiantes et étudiants d'indiquer par quelle activité humoristique nous pourrions apprendre des mots de vocabulaire. Les réponses mentionnent des activités originales telles que l'utilisation de supports vidéo, d'images, de supports audio et de textes écrits. Ce constat nous a incité à explorer le sujet de l'impact que l'humour pourrait avoir sur l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Nous avons voulu savoir si des recherches avaient déjà eu lieu sur le sujet.

2.5 Quelques pistes d'intervention pour l'apprentissage et la réutilisation d'une langue

La recherche scientifique s'est intéressée à trouver des solutions pour faire face au problème de la perte des connaissances linguistiques. Oxford (2013) présente des stratégies d'apprentissage que les étudiantes et étudiants peuvent utiliser pour retenir une langue étrangère. Parmi les différentes options, l'autrice suggère l'utilisation de l'humour comme stratégie affective pour augmenter la motivation, la persévérance (volition) et le désir de communiquer dans une langue étrangère. Bélanger (2011) voit l'humour comme « un moyen efficace de provoquer des émotions et de favoriser la mémorisation » (p. 106). L'auteur l'inclut dans les outils favorisant la

construction du savoir et de la mémorisation. Rémon (2013) vante la capacité de l'humour à lever des obstacles et à encourager les apprenantes et apprenants à une prise de risque langagière. Bell (2009), au-delà des bénéfices sociaux et psychologiques de l'humour, rappelle la portée que celui-ci aurait sur l'apprentissage du vocabulaire, de la syntaxe, et d'autres caractéristiques linguistiques. Au sujet de la langue anglaise comme langue étrangère et de l'apprentissage de la grammaire et de son vocabulaire, les résultats d'Aria et Tracey (2003), Hesabi et Salehi (2014), Kumar et Ziyaemehr (2014) et Prodanovic-Stankic (2011) appuient l'idée que les étudiantes et étudiants qui ont bénéficié d'activités d'apprentissage et d'enseignement incorporant l'humour apprennent mieux les notions linguistiques.

2.6 Absence de recherches au collégial portant sur l'utilisation de l'humour pour apprendre et réutiliser le vocabulaire de la langue italienne

Nous avons effectué une recherche documentaire au sujet de l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire d'une langue étrangère et aussi de la langue italienne. Nous avons exploré les catalogues des bibliothèques universitaires au Québec. Nous avons employé l'*Outil de découverte* de l'Université de Sherbrooke conjointement à *Colombo*. Pour parcourir les banques de données, nous avons privilégié *Proquest Research Library* et *ERIC*. Dans notre recherche, nous avons premièrement utilisé des mots clés comme : *apprentissage* ou *stratégie d'apprentissage* ou *apprentissage langue et mémoire* ou *réutilisation des connaissances* et *humour* ou *émotions*² et *italien* ou *langue italienne* pour découvrir ce qui a été écrit à propos de

² Les termes équivalents en anglais ont également été utilisés.

l'impact de l'humour sur l'apprentissage et la réutilisation des connaissances relativement à l'apprentissage d'une langue étrangère et de la langue italienne. Nous avons appliqué des filtres afin d'obtenir seulement les sources validées par les pairs. Ensuite, nous avons opté pour différentes combinaisons incluant des mots comme *acquisition de la langue étrangère*, *attrition* et *vocabulaire*. Nous avons aussi appliqué des filtres pour avoir une idée précise des recherches au Québec et au niveau collégial. La plupart des recherches effectuées sur l'humour, l'apprentissage et la réutilisation des connaissances sont réalisées en langue anglaise et dans d'autres pays que le Canada : Aria & Tracey (2003) aux États-Unis, Hesabi & Salehi (2014) en Iran, Prodanovic-Stankic (2011) en Serbie, Kumar et Ziyaeemehr (2014) en Malaisie. Il existe donc un besoin d'approfondir les connaissances concernant l'impact de l'humour sur l'apprentissage du vocabulaire italien dans un contexte collégial au Québec.

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

Maitriser une langue moderne comme l'italien exige des étudiantes et étudiants l'apprentissage et la réutilisation des connaissances leur permettant de communiquer et d'utiliser les structures de la langue, le code grammatical et le vocabulaire tel que requis par le Gouvernement du Québec (2013). Une pédagogie inappropriée pourrait défavoriser l'apprentissage du vocabulaire. Nous avons noté qu'à l'intérieur du cours *Italien I* (608-CJA-03), lors de l'évaluation sommative de la semaine 4, les réponses aux questions qui testaient l'apprentissage du vocabulaire démontraient une faible moyenne. Cet aspect semble relever des lacunes qui concernent notre approche pédagogique relative à l'apprentissage du vocabulaire. Aussi, avant le début du cours *Italien II* (608-CKA-FX), un test diagnostique visant à comprendre la

capacité de réutiliser les connaissances en lien avec le vocabulaire confirme une perte des connaissances du vocabulaire de la langue italienne. Les étudiantes et étudiants se rappellent parfois des mots qui ont été présentés avec humour. Des chercheuses et chercheurs se sont intéressés à l'humour comme élément favorisant l'apprentissage (Aria & Tracey, 2013; Bell, 2009; Cohen, Lei, & Russler, 2010; Hesabi & Salehi, 2014; Kumar & Ziyaeemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011; Seidman, 2016; Ziv et Ziv, 2002). Leurs recherches suggèrent que l'humour aurait un impact sur l'apprentissage et la réutilisation des connaissances.

Au collégial, il ne semble pas exister de recherches portant sur l'humour et l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère. Pour cette raison, il nous semble pertinent d'initier une recherche qui vise à intégrer l'humour dans notre matériel pédagogique dans le but de favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire. Même si nous souhaiterions ultimement vérifier l'impact de l'humour sur l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire, nous nous arrêtons à l'étape de mettre en œuvre le matériel en classe et de recueillir l'appréciation des étudiantes et étudiants sur le matériel conçu et ce pour des raisons liées à l'ampleur de l'étude.

En lien avec le problème, l'objectif général de l'essai est le suivant : Intégrer l'humour dans le matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants au collégial dans le cadre de leur formation générale complémentaire.

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre de référence et les concepts qui résultent de notre recension d'écrits en lien avec notre objectif de recherche. Premièrement, le concept d'humour est abordé : quelques définitions, les différentes théories de l'humour et la théorie de l'incongruité sont présentées. Deuxièmement, nous traitons du lien entre humour et apprentissage. Nous nous occupons de l'impact en classe, pour exposer, en dernier, son utilisation pour l'apprentissage d'une langue. Troisièmement, nous abordons le concept de vocabulaire. Nous présentons un aperçu du lexique de la langue italienne et par la suite, nous exposons des théories de l'apprentissage du vocabulaire en incluant : l'approche lexicale, la distinction entre vocabulaire réceptif et productif, la différence entre l'apprentissage implicite et explicite, l'importance de la sélection du vocabulaire à apprendre et les principales stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Nous terminons ce chapitre en exposant les aspects qui concernent la réutilisation des connaissances lexicales. Pour ce faire, nous traitons de la mémoire et de son rôle dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère (L2), de la nature et des caractéristiques du lexique L2 et du phénomène d'attrition du vocabulaire.

1. LE CONCEPT D'HUMOUR

Depuis l'enfance, l'humour fait partie intégrante de la vie de l'être humain. Considérons pour un instant la mère qui cache son visage entre ses mains pour le montrer soudainement et faire des grimaces à son enfant en lui provoquant des fous rires. Ou encore, pensons aux dessins animés à la télévision ou aux jeux qui amusent les enfants. Dans le monde adulte l'humour est aussi

présent : dans l'art, au cinéma, au théâtre, dans la littérature et, comme nous le traiterons dans les prochaines sections de cet essai, entre les murs d'école. Mais, qu'est-ce exactement que l'humour? Dans cette première section, nous cherchons à définir le concept d'humour. Par la suite, nous énumérons les différentes théories de l'humour pour finalement approfondir la théorie de l'incongruité, sur laquelle prend appui notre interprétation de l'humour. Finalement, les limites de la théorie de l'incongruité sont exposées.

1.1 Une définition d'humour et de rire

Le mot *humor*, en anglais, fait son apparition au XVII^e siècle, en faisant référence au mot français *humeur* (Moura, 2010). Avant que ce concept soit intégré aux traits caractéristiques d'une personne, cela renvoyait à une définition médicale et biologique, puisque l'humeur faisait alors référence aux liquides présents dans le corps humain (sang, salive, bile et lymphe) (Moura, 2010). Selon les croyances de cette époque, les variations dans le tempérament d'une personne changeaient selon les fluides du corps. Encore aujourd'hui, dans la langue courante, le terme anglais *humor* se traduit en français par *humeur* et *humour* qui réfèrent respectivement aux fluides corporels et au contexte humoristique (Moura, 2010).

Il est difficile de donner une définition simple et unique de l'humour. Une raison vient du fait que dans une langue, comme le français par exemple, il y a plusieurs adjectifs interchangeables avec ce mot comme amusant, stupide, satirique, absurde, divertissant, moqueur, railleur, fantasque (Rey, 2016). L'humour peut être considéré sous différentes lumières : on peut considérer l'habileté de créer l'humour, la capacité de le reconnaître et de l'apprécier (Scheel 2017).

Selon Pasqueron de Fommervault (2012),

L'humour peut se présenter sous des formes diverses (blagues, jeux physiques, imitations, jeux de mots...), il peut être de durée variable (il peut se résumer à un seul énoncé, un seul geste ou résulter d'une véritable construction ludique), il peut apparaître dans différentes situations, formelles ou informelles, il peut se référer à différentes cibles (soi-même, l'autre, les autres, la langue de l'autre, un accent, une situation...), il peut être spontané ou non, volontaire ou involontaire. L'humour sera aussi dépendant de la situation, de la relation qui unit les participants, de leurs vécus respectifs (p. 13).

Godkewitsch (1996) apporte une autre définition affirmant que le mot *humour* peut être utilisé pour décrire un processus déclenché par un stimulus humoristique et qui termine avec une réponse manifestant un plaisir, comme le rire.

Rire et humour sont souvent confondus, puisque les deux termes sont parfois associés. Le rire accompagne l'expérience humoristique et c'est un indicateur que la personne se trouve dans un état d'esprit amusé ou est en train de vivre quelque chose d'amusant (Rey, 2016). Le rire n'est pas la mesure précise et exacte de l'humour, mais plutôt un indicateur qui *peut* accompagner l'expérience humoristique. Il existe pareillement la possibilité qu'une personne puisse vivre une expérience humoristique sans rire (Straus, 2014). Le contraire est aussi possible, car le rire peut être causé par des situations non humoristiques, en réaction à n'importe quel état émotionnel :

angoisse, dérision, regret, etc. (Dion, 2007). L'humour, une opération intellectuelle consciente, n'est pas que le rire, mais il peut être l'élément qui déclenche le rire (Dion, 2007).

Tout au long de notre essai, nous utilisons le mot humour pour nous référer au processus cognitif d'appréciation d'un sujet humoristique et du rire comme de la réaction positive qui peut l'accompagner. Pour comprendre les caractéristiques de l'humour, une réflexion sur sa nature est nécessaire.

1.2 Les théories de l'humour

Se pencher sur la nature de l'humour nous aide à comprendre les raisons pour lesquelles une situation humoristique est vécue. L'humour est un sujet complexe et une grande variété de théories a vu le jour pendant le XIX^e et XX^e siècle. Des expertes et experts, comme Bell (2015) et Scheel (2017), ont catégorisé les théories qui décrivent les conditions sous lesquelles nous vivons une expérience humoristique. Ces catégories sont les théories de la supériorité, de l'incongruité et de la libération ou du soulagement.

Selon les théories de la supériorité, l'origine du rire viendrait du sentiment de triomphe sur une autre personne (Attardo, 2010). La dérision, la moquerie et le rire envers les actions des autres seraient au centre de l'expérience humoristique. Une théorie qui a des origines très anciennes puisque cette thématique était déjà traitée dans l'Antiquité biblique et par les philosophes grecs (Derouesné, 2016). Le rire causé par une personne qui glisse sur une pelure de banane pourrait être considéré comme une illustration de cette théorie.

Selon les théories de l'incongruité, l'humour proviendrait de l'association d'idées incohérentes ou de situations qui sont divergentes de l'usage commun (Straus, 2014). L'exemple précité de la mère qui cache son visage est une illustration de cette théorie, puisque ce comportement inattendu causerait le rire de l'enfant. Cependant, l'incongruité est nécessaire, mais pas suffisante, car comme nous allons l'expliquer dans la section suivante, un mécanisme de résolution de l'incongruité est indispensable pour que l'humour soit efficace (Attardo, 2010).

Pour les théories de la libération et du soulagement, l'expérience humoristique serait le résultat d'une libération d'une tension (Derouesné, 2016). Par exemple, un professeur très sérieux surprend les étudiantes et étudiants en disant, soudainement, quelque chose d'amusant. Ces derniers pourraient être soulagés et éclater de rire en réaction.

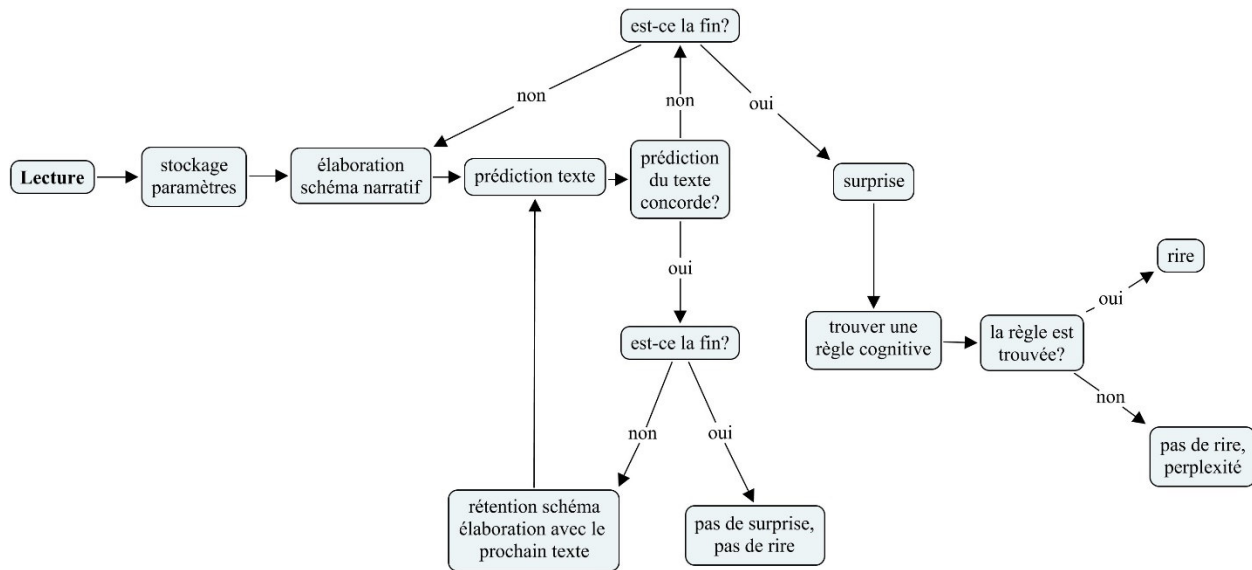
La théorie de l'incongruité est la plus explorée par les chercheuses et chercheurs (Bell, 2015; Dion, 2007; Shultz, 2017; Straus, 2014). Selon Bell, professeure d'anglais de l'Université de Washington et autrice réputée au sujet de l'humour, l'incongruité serait actuellement la meilleure théorie à considérer (N. Bell, communication personnelle, 18 septembre 2018). Une incongruité semble être présente dans toutes situations humoristiques et pour telle raison cette théorie serait la plus apte à expliquer ce grand mystère nommé humour (Straus, 2014). C'est pourquoi nous traitons de l'incongruité comme théorie à la base du concept d'humour dans notre cadre de référence.

1.3 L'incongruité de l'humour : une approche cognitive

Selon Kant, en 1781, il y a trois conditions pour être amusé : dans tout ce qui est amusant, il doit exister un élément d'absurdité, une frustration de nos attentes et une déception temporaire (Straus, 2014). Schopenhauer, complète et précise la définition de Kant, en mettant l'accent sur l'idée que l'amusement est causé par des incongruités entre des perceptions personnelles et des abstractions conceptuelles (Straus, 2014). Une situation incongrue provoque une certaine tension, lorsque, par exemple, nous ne sommes pas en mesure de terminer un casse-tête. Cette tension apparaît chaque fois que nous essayons de résoudre un problème, ou de comprendre la fin d'une blague. L'incongruité est importante mais n'est pas suffisante, c'est sa résolution qui définit l'humour. Ce processus de saisie de l'incongruité et de résolution représente la dimension cognitive de l'humour (Derouesné, 2016; Dion, 2007).

Considérons à titre d'exemple la blague suivante : « Quelle est la différence entre une baleine et un professeur sympathique? Aucune, les deux sont en voie d'extinction ». Que se passe-t-il lorsque nous entendons cette histoire drôle? Tout d'abord, la question crée une attente, une tension : nous pensons à de possibles solutions. La fin de l'histoire crée une incongruité avec les réponses que nous aurions pu avoir. La résolution de cette incongruité, donc comprendre qu'un professeur sympathique serait rare comme une baleine en voie d'extinction, devrait selon la théorie de l'incongruité, nous faire rire.

La figure 1, illustre ce phénomène et les différentes étapes du processus d'appréciation de l'humour :



Note. Figure inspirée de Ritchie, 1999.

Figure 1. Le modèle de Suls d'appréciation de l'humour

Analysons la blague suivante en utilisant le modèle proposé :

Pendant une entrevue de travail dans une école pour un poste d'enseignant, l'embauteur demande à un candidat : « Pouvez-vous nous donner trois raisons qui vous motivent à devenir professeur? ». Le candidat répond : « décembre, juillet et août ».

Le processus commence avec une lecture, une première interprétation de la blague. L'information est extrapolée et les paramètres comme le contexte (école, entrevue d'embauche, candidat, professeur et motivations pour être professeur) sont stockés dans la mémoire. Ces informations sont utilisées pour créer un schéma narratif, qui est utilisé pour prédire le texte qui suivra. Si la prédiction correspond au texte qui suit (décembre, juillet et août) et que ce dernier représente l'épilogue de la blague, aucune incongruité n'a lieu et aucun rire ou surprise ne surgira.

Cela peut arriver quand la personne, par exemple, connaît déjà cette histoire drôle. Autre possibilité, qui ne se trouve pas dans notre exemple, c'est que le texte prédit ne constitue pas la fin de la blague. Dans ce cas, la personne garde son schéma narratif et retourne à la prédiction du texte pour recommencer le processus. Si par contre, la prévision est différente du texte qui suit, il y a deux possibilités. S'il ne s'agit pas de la fin de la blague, la personne retourne à son schéma narratif. Mais, si la prédiction est différente (dans l'exemple nous aurions pu prédire comme réponses possibles : le salaire, l'amour pour l'enseignement, etc.) et que nous sommes à la fin de la blague, une surprise a lieu. C'est à ce moment que commence la deuxième partie du processus. La personne qui vit la situation humoristique s'engage à découvrir une règle cognitive qui puisse expliquer la fin de la blague. Si cette règle, la solution à l'incongruité (les trois mois de vacances comme seule motivation pour devenir professeure ou professeur), est trouvée, le résultat sera le rire, autrement la personne se situera dans un état de perplexité. Cela peut arriver si l'incongruité n'a aucun lien avec le reste de la blague (une réponse comme janvier, février, mars, même si incongrue, ne permettra pas de trouver une règle qui puisse concilier la fin avec le reste de la blague). Dans un scénario idéal, la solution à l'incongruité du problème est découverte et l'humour est compris et apprécié (Straus, 2014). Il est nécessaire de souligner que la surprise est importante, mais pas fondamentale pour vivre l'humour, ce qui compte, à la fin, est la présence de l'incongruité et sa résolution (Straus, 2014). Par contre, cette dernière ne constitue pas une garantie de compréhension ou d'appréciation de l'humour, puisque différents facteurs peuvent influencer le processus d'appréciation.

1.3.1 *Les limites de la théorie de l'incongruité*

Pour que l'humour soit efficace, le niveau d'incongruité de la conclusion d'une blague doit être élevé : plus l'incongruité est grande et plus l'appréciation de l'humour sera importante (Ritchie, 1999). Toutefois, le temps nécessaire pour résoudre l'incongruité et la complexité de cette étape ne doivent pas être excessifs ni trop modestes. Suls (1972) parle de la pertinence de la blague, comme limite. Cela signifie qu'une personne qui est rejointe par le contenu d'une blague trouvera une histoire drôle plus amusante qu'une personne pour laquelle le même contenu ne la concerne pas.

Le modèle de Suls a été parfois critiqué puisqu'il ne semble pas tenir compte des facteurs émotionnels ou sociaux qui peuvent influencer ce processus d'appréciation de l'humour basé sur l'incongruité (Derouesné, 2016). La compréhension de l'incongruité est aussi nécessaire. Si un sujet perçoit l'incongruité d'une histoire drôle, il pourra apprécier l'humour, mais ce n'est pas le cas d'un individu qui ne sera pas en mesure de la détecter. Même en présence d'une incongruité, la situation peut être non humoristique. Un magicien qui montre à son public ses tours de magie, qui sont évidemment incongrus, ne cause pas généralement de rires dans son public. Manquer une marche des escaliers et tomber (situation incongrue) ne causera pas de rire; du moins pour la personne qui tombe (Straus, 2014). En effet, l'incongruité de l'humour ne doit pas déclencher d'autres émotions telles que : rage, anxiété, douleur, puisque ces émotions négatives sont plus fortes que l'amusement et le rire (Straus, 2014). À titre d'exemple, si nous entendons cogner à notre porte et crier « Police! » et qu'en ouvrant la porte nous voyons un ami qui nous joue un tour,

cette situation incongrue pourrait nous faire rire. Mais, si à la place nous nous trouvons à faire face à un voleur armé qui nous menace, cette situation incongrue n'aura sûrement pas le même effet.

2. LES EFFETS DE L'HUMOUR SUR L'APPRENTISSAGE

Nous exposons, dans cette section, la relation existant entre humour et apprentissage. D'abord, il nous semble juste de définir le concept d'apprentissage. Par la suite, nous traitons des effets de l'humour en classe et de son impact sur l'apprentissage, en particulier sur l'apprentissage d'une langue. Nous terminons cette partie en soulignant l'importance de la thématization de l'humour en classe.

2.1 L'apprentissage

Legendre (2005) définit l'apprentissage comme un processus d'acquisition ou de changement de « connaissances et d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » (p. 88). L'apprentissage est un processus mental qui permet d'élaborer une nouvelle connaissance ou de transformer une connaissance ancienne. Les apprentissages impliquent que les connaissances antérieures soient mobilisées et que les nouvelles connaissances soient réutilisées régulièrement dans des situations différentes (Musial, Pradère, & Tricot, 2012). Selon Tardif (1999), les trois principaux paramètres de l'apprentissage sont : l'acquisition qui a pour but la compréhension de l'objet d'apprentissage avec la construction d'une représentation dans la mémoire de travail, la rétention qui vise à créer une trace de cet apprentissage dans la mémoire à long terme, et le transfert des apprentissages qui amène les apprenantes et apprenants à transférer les connaissances d'une tâche à une autre. Le modèle cognitif de l'apprentissage

reconnait ces différents paramètres lorsqu'il est question des processus d'encodage des apprentissages et de leur accessibilité en mémoire à long terme (Tardif, 1999).

2.2 L'humour et ses effets en classe

Dans cette section, nous nous concentrons particulièrement sur l'humour apporté par la professeure ou le professeur, pour deux raisons. Premièrement, parce que l'objectif de notre essai est d'intégrer l'humour dans le matériel pédagogique et que la création du matériel est une tâche qui appartient au professeur. Deuxièmement, parce que selon Ziv et Ziv (2002), le dosage de l'humour doit être laissé entre les mains de la professeure ou du professeur, car demander aux étudiantes et étudiants de participer à la création de l'humour en classe peut avoir des résultats néfastes : rigolades éternelles et perte de temps pour enseigner le contenu. Même si Rémon (2013) trouve intéressante l'introduction de l'humour par les étudiantes et les étudiants, il admet la possibilité du risque de perte de contrôle.

L'humour semble stimuler et favoriser le processus d'acquisition de connaissances connu sous le nom d'apprentissage (Aria & Tracey, 2013; Bell, 2009; Cohen, Lei, & Russler, 2010; Hesabi & Salehi, 2014; Kumar & Ziyaeemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011; Seidman, 2016; Ziv et Ziv, 2002). D'aucuns se souviennent d'avoir été marqués par une professeure ou un professeur, parfois grâce à l'utilisation de l'humour. Selon une perspective socioculturelle, l'humour peut réduire la distance entre deux ou plusieurs individus (Scheel, 2017). Sur le lieu de travail, l'humour apporterait des bienfaits : augmenter la flexibilité mentale et améliorer les relations de travail entre collègues (Scheel, 2017). En classe, l'humour peut aider à briser la glace et contribuer à démystifier l'image classique de la professeure ou du professeur, comme individu

sérieux, en créant un lien de proximité et de complicité avec les étudiantes et étudiants (Cohen, Lei, & Russler, 2010). L'humour a aussi un impact psychologique : il aiderait à réduire la tension, la peur, l'anxiété, en créant un climat agréable et en favorisant la cohésion de la classe (Cohen, Lei, & Russler, 2010). Selon Ziv et Ziv (2002), l'humour crée un climat agréable qui peut favoriser la motivation et la persuasion. L'humour a aussi un impact sur la dynamique motivationnelle des apprenantes et apprenants (Viau, 2009). Les étudiantes et étudiants qui entrent en contact avec une situation humoristique seraient plus enclins et motivés à apprendre (Viau, 2009). Prodanovic-Stankic (2011) ajoute que lorsqu'utilisé avec précaution, l'humour est un excellent outil pour garder l'attention et la concentration d'étudiantes et étudiants. D'un point de vue physiologique, l'humour aide à réduire l'anxiété, un facteur qui peut influencer négativement l'apprentissage (Dion, 2007). Cela est un aspect important au regard de notre étude, car il semble exister une anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue étrangère (Arnold, 2006). Le rire causé par l'humour, aurait un impact sur la santé, stimulant la production d'endorphines qui ont des propriétés analgésiques, anxiolytiques (réduction de l'anxiété) et régulatrices pour l'organisme (Dion, 2007). La sécrétion d'endorphines stimulerait aussi le fonctionnement des processus de mémorisation (Dion, 2007). Cela est un aspect intéressant pour notre recherche, puisque la mémorisation fait partie du processus d'apprentissage. Les blagues et les devinettes drôles stimulent l'activité cérébrale (Seidman, 2016). La résolution de l'incongruité propre à une blague pourrait être un exemple de cette situation. La Figure 2 synthétise les effets de l'humour selon les différentes perspectives.

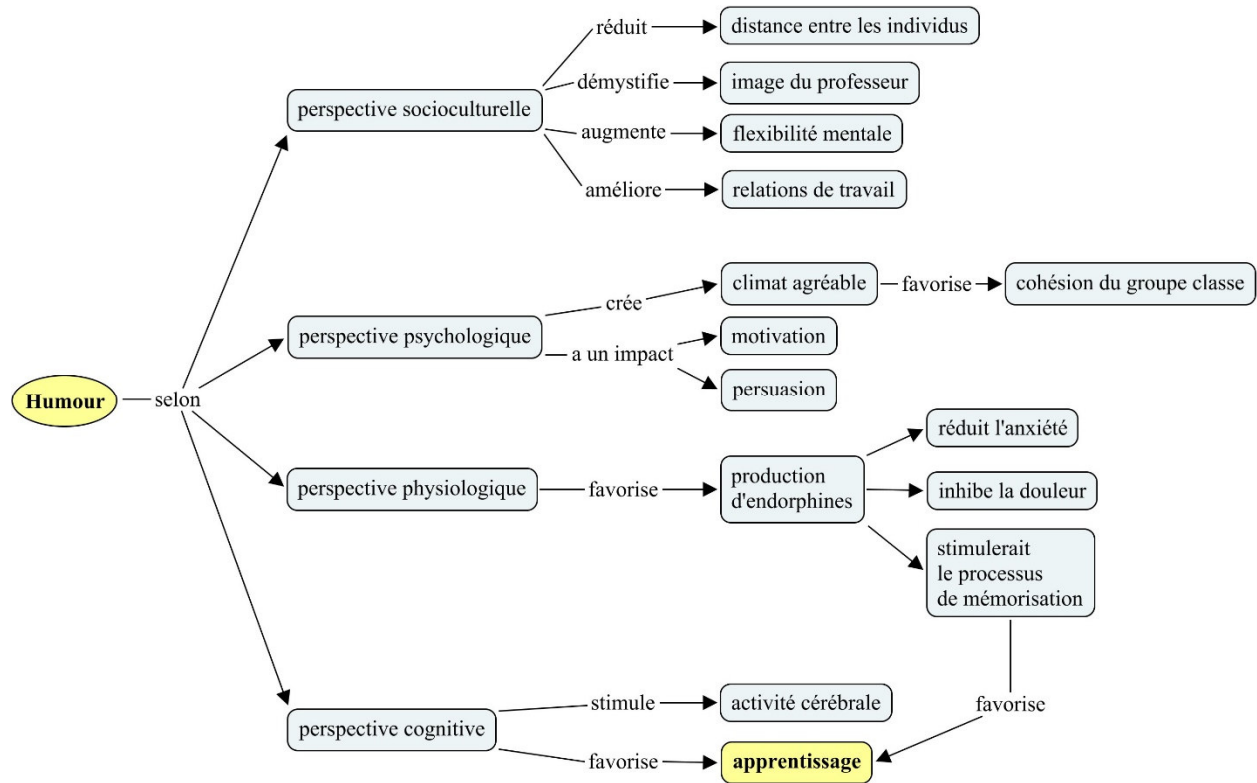


Figure 2. L'humour et ses effets

2.3 L'humour au service de l'apprentissage

L'humour a un impact direct sur l'apprentissage. Selon les résultats des études de Matarazzo, Durik et Denlaney (2010), l'humour véhicule des émotions telles que le plaisir, l'excitation et la surprise. Ces émotions semblent favoriser la mémorisation des connaissances et selon Bélanger (2011) « les émotions vécues en classe pourraient donc se compter parmi les interventions d'un enseignant ou une enseignante en classe de manière à favoriser la construction du savoir chez ses élèves » (p. 119).

La recherche scientifique s'est penchée sur le sujet de l'humour et de son impact sur l'apprentissage. Ziv et Ziv (2002) soulignent que, dans les années 70, les recherches explorant l'effet de l'humour sur l'apprentissage n'ont pas trouvé que l'humour contribuait à apprendre. Deux raisons permettaient d'expliquer ces résultats. D'une part, le temps des expériences était trop court (parfois des expériences de quelques minutes seulement) et d'autre part, l'humour utilisé n'était pas lié directement au matériel enseigné et il pouvait représenter une distraction (Ziv & Ziv, 2002). En effet, comme le suggère Dion (2007), si l'humour n'est pas intégré au contenu enseigné, il risque de dévier l'attention des étudiantes et étudiants, de surcharger et de nuire à leur apprentissage. Les résultats des recherches d'un certain nombre de chercheuses et chercheurs (Aria & Tracey, 2003; Hesabi & Salehi, 2014; Kumar & Ziyaeemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011), qui ont intégré l'humour à leur enseignement ou directement au matériel pédagogique, semblent indiquer que l'humour peut être utilisé comme moyen d'aide à l'enseignement. Pour Ziv et Ziv (2002), l'intégration de l'humour à l'apprentissage pourrait commencer avec l'illustration du concept par l'humour (à l'aide d'un dessin, d'une blague, etc.) et terminer avec l'explication du concept. Cette procédure faciliterait l'apprentissage du concept. Une illustration humoristique, pour introduire le contenu, montre une affinité avec la phase d'activation affective du processus type d'apprentissage (Pôle de l'est, 1996). Cette activation peut être utile pour éveiller l'attention des étudiantes et étudiants (Poirier, 2009). Regardons la blague suivante :

Un touriste américain, entre dans un restaurant à Rome et après avoir consulté le menu, appelle le serveur pour commander et dans un italien improbable dit : « Vorrei *pene* al pomodoro?³ », le serveur s'éloigne, perplexe et dégoûté.

L'incongruité réside dans le fait que le touriste, qui voulait commander un plat de *penne* (une sorte de pâtes italiennes), finit par commander, en raison d'une erreur de prononciation, une partie du corps : le sexe masculin. Après avoir raconté cette histoire, la résolution de l'incongruité pourra être objet d'explication (les étudiantes et étudiants ne connaissent pas le mot *penne*), pour introduire le contenu et les concepts à retenir. Cet exemple illustre la possibilité que l'humour puisse être intégré dans l'apprentissage d'une langue et de son vocabulaire.

Ces observations nous amènent à considérer la possibilité de se servir du processus humoristique pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire. Combiner humour et apprentissage d'une langue est une opération qui a été déjà fait l'objet de recherche.

2.3.1 *L'humour et l'apprentissage d'une langue*

La recherche suggère que l'utilisation d'un langage humoristique aurait un impact sur le développement de la langue maternelle (L1) et, selon certaines études, sur l'apprentissage d'une langue étrangère (L2) (Aria & Tracey 2003; Bell, 2009; Hesabi & Salehi 2014; Kumar & Ziyaemehr 2014; Prodanovic-Stankic 2011).

³ Je voudrais un *pénis* aux tomates.

Kumar et Ziyaeemehr (2014), dans leur recherche menée au niveau universitaire en Malaisie, comptant 195 apprenantes et apprenants de la langue anglaise, se sont interrogés sur l'existence d'une relation entre une enseignante et un enseignant qui utilisent l'humour et la perception d'une étudiante et un d'étudiant d'avoir appris. La recherche visait également à établir s'il existe un lien entre l'importance attribuée à l'humour et l'effet de ce dernier sur leur apprentissage. Les résultats de cette recherche répondent de façon affirmative aux deux questions. Les étudiantes et étudiants qui ont bénéficié d'un cours dans lequel les deux professeurs faisaient preuve d'humour n'ont pas seulement eu l'impression d'avoir appris plus, mais il y a effectivement une corrélation entre cette perception d'un meilleur apprentissage et l'apprentissage effectif. À la lumière de leurs résultats, Kumar et Ziyaeemehr (2014) encouragent les professeures et professeurs à utiliser des messages humoristiques en classe ou encore à développer du matériel pédagogique intégrant l'humour.

Aria et Tracey (2003), Hesabi et Salehi (2014) ont mené deux recherches similaires, dans deux contextes scolaires différents, pour tester l'intégration de l'humour dans le matériel pédagogique pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire de la langue anglaise. Les chercheuses et chercheurs ont comparé les résultats de tests sommatifs complétés par un groupe expérimental qui a appris les mots du vocabulaire à partir d'un texte humoristique et d'un groupe contrôle qui a appris les mêmes mots utilisant un texte plus standard. Dans les deux recherches, les résultats sont semblables. Aria et Tracey (2013), dans leur recherche qui inclut des participantes et participants de 12 ans à New York, soulignent que l'effet de l'humour sur le groupe expérimental est statistiquement significatif. Le groupe expérimental a largement dépassé le groupe contrôle dans leur performance. Hesabi et Salehi (2014), dans une recherche menée avec des participantes et

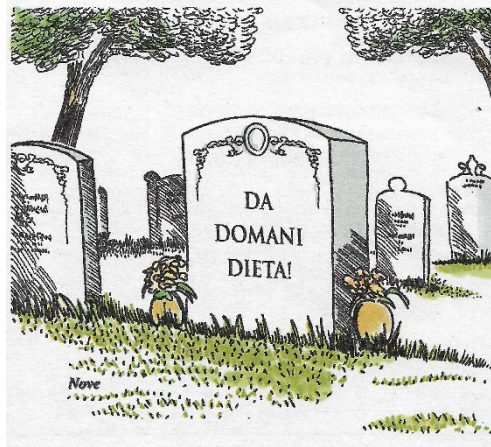
participants entre 14 et 18 ans en Iran, remarquent pareillement des résultats significativement plus élevés par le groupe expérimental qui a appris les mots avec un texte humoristique. Aria et Tracey (2003), Hesabi et Salehi (2014) posent des limites à leurs recherches. L'humour utilisé doit être contextualisé en tenant compte des participantes et participants à l'étude. Il est important de se mettre dans la peau de l'audience (Aria & Tracey, 2013). Un travail de réflexion sur le type d'humour à utiliser en classe est nécessaire.

2.4 La thématization de l'humour en classe : peut-on rire de tout?

*No dark sarcasm in the classroom*⁴, chantait Roger Waters en 1979 avec Pink Floyd dans *Another Brick in the Wall, Part 2* de l'album *The Wall*. Ces paroles pourraient bien exprimer l'importance des thèmes de l'humour utilisés en classe. Comme l'indiquent Wanzer, Bainbridge Frymier, Wojtaszczyk et Smith (2016), il faut s'assurer que l'humour utilisé en classe soit compris et apprécié par les étudiantes et étudiants. Ce qui est amusant pour des enfants pourrait ne pas l'être pour des jeunes adultes dans un cégep au Québec. Ce travail de « thématization » de l'humour doit permettre d'éviter des sujets qui peuvent être considérés tabous ou déplacés.

⁴ Pas d'humour noir en classe.

La figure 3 est un exemple d'humour potentiellement déplacé.



Note. Figure reproduite avec permission de Baggi Sisini, F. (Éd.), 2011.

Figure 3. Un exemple d'humour potentiellement déplacé

Cette vignette humoristique italienne, où l'on peut voir écrit sur une tombe « Dès demain diète! », pourrait être amusante pour un groupe de personnes. Cela pourrait par contre ne pas avoir le même effet pour une personne qui vit le deuil d'une personne décédée suite à des problèmes alimentaires. Wanzer et al. (2016) font une distinction entre humour approprié et inapproprié selon le point de vue des étudiantes et étudiants. Selon cette recherche qui a eu lieu aux États-Unis, il semblerait que certaines formes d'humour ne soient pas adéquates dans une classe d'étudiantes et étudiants ayant un âge moyen de 19 ans. Puisqu'il s'agit d'un contexte très similaire à la réalité collégiale au Québec, nous considérons que cette classification puisse être adaptée à notre recherche. Le tableau 1 présente une liste d'exemples d'humour considéré comme approprié (Wanzer et al., 2016). Cette liste est divisée en quatre catégories : humour relié au matériel pédagogique pour expliquer des concepts, humour sans lien avec le matériel pédagogique, humour

autodénigrant (la professeure ou le professeur qui rit de soi-même) et humour non intentionnel (humour spontané) (Wanzer et al., 2016).

Tableau 1. L'humour considéré approprié

Catégorie	Exemples
Humour relié au matériel pédagogique (pour expliquer et vulgariser des concepts)	Utilisation de médias (bandes dessinées animées) ou objet (déguisement). Blagues, exemples, histoires humoristiques. Critique / cynisme (rire du matériel pédagogique, du livre). Performance de la professeure ou du professeur (chant, pièce de théâtre, etc.). Jeux de rôle. Utilisation créative du langage (jeux de mots, comptine).
Humour sans lien avec le matériel pédagogique	Blagues, histoires humoristiques. Critique / cynisme (rire de façon inoffensive des collègues). Stéréotypes de la vie collégiale (faire référence de manière inoffensive aux stéréotypes et au langage des étudiantes et étudiants). Dirigé, de façon inoffensive, vers un étudiant ou une étudiante. Performance de la professeure ou du professeur (expressions drôles, grimaces, etc.). Utilisation de médias (images drôles) ou objets. Utilisation de l'actualité, de la politique. Utilisation créative du langage (mots drôles).
Humour autodénigrant	Rire de soi-même en général. Rire de ses propres caractéristiques physiques. Raconter des histoires personnelles drôles. Rire des erreurs faites en classe. Rire de ses propres habiletés.
Humour non intentionnel	Humour spontané causé par des gaffes.

Source. Wanzer et al., 2016.

Ces thématiques sont considérées comme appropriées et leur utilisation est envisageable dans un contexte scolaire. Le tableau 2 présente des exemples d'humour considéré inapproprié (Wanzer et al., 2016). Ces exemples sont divisés en quatre catégories : humour dénigrant dirigé envers les étudiantes et étudiants (utiliser comme cible un individu de la classe ou tout un groupe d'étudiantes et étudiants pour rire de leurs caractéristiques comme l'intelligence, le genre ou

l'apparence), humour dénigrant dirigé vers les autres (rire des personnes ne faisant pas partie de la classe, toujours selon leurs caractéristiques), humour offensif (thématiques taboues : sexe, religion, vulgarités, etc.) et humour autodénigrant considéré inapproprié (Wanzer et al., 2016).

Tableau 2. L'humour considéré inapproprié

Catégorie	Exemples
Humour dénigrant dirigé vers les étudiantes et étudiants (comme groupe ou individu)	Basé sur : genre, intelligence, apparence, vie personnelle, religion.
Humour dénigrant dirigé vers les autres	Basé sur : genre, intelligence, apparence, vie personnelle, groupe religieux, origine ethnique, orientation sexuelle, motivation politique, autres professeurs ou professeuses.
Humour offensif	Commentaires et blagues sexuelles. Expressions verbales ou non verbales vulgaires (sacrer ou porter des vêtements qui peuvent être considérés comme offensifs). Blagues sur la consommation d'alcool. Blagues inappropriées sans lien avec le cours. Vie personnelle (avec l'intention d'être drôle, raconter des histoires personnelles déplacées). Blagues sur la consommation de drogue et toutes activités illégales. Humour morbide. Sarcasme.
Humour autodénigrant	Rire de soi-même en utilisant des thématiques offensives.

Source. Wanzer et al., 2016.

Un aspect important à souligner est que la plupart des exemples d'humour apprécié est en lien avec le matériel pédagogique et avec le contenu enseigné. Les étudiantes et étudiants qui ont apprécié ce type d'humour trouvaient que son utilisation les aidait à se référer au cours et à mieux retenir l'information (Wanzer et al., 2016). Cet aspect appuie l'importance d'intégrer l'humour au matériel pédagogique.

3. LE CONCEPT DU VOCABULAIRE

Nous procédons maintenant à la définition du vocabulaire. Dans un premier temps, nous précisons la différence entre lexique et vocabulaire. Dans un deuxième temps, nous présentons les caractéristiques principales du lexique de la langue italienne.

3.1 Le lexique et le vocabulaire

Les termes *lexique* et *vocabulaire* font référence à deux aspects différents, le lexique se réfère à « celui de la langue (dans son système) » et le vocabulaire à « celui de l'usage de la langue (le discours) » (Treville, 2000, p. 27). Paradis, en 2004, parle du vocabulaire, comme de la connaissance consciente de l'association son/sens d'un mot et du lexique comme de la représentation des mots dans le cerveau, comprenant leur signification et leurs propriétés (Germain, 2016).

Selon Garajová (2014), le lexique est l'ensemble de lemmes⁵ par lesquels les membres d'une communauté communiquent entre eux et la lexicologie est la discipline de la linguistique qui s'occupe de son étude. Nous retrouvons ce terme dans différents contextes : lexique d'une langue, d'une œuvre, d'un champ de connaissance, etc. Le lexique est vivant, puisque de nouvelles acquisitions et de nouveaux néologismes s'ajoutent constamment (Treville, 2000). Pour Serra Borneto (2017), le lexique, variable et mobile, peut être défini comme la communication codifiée

⁵ Un terme plus commun en linguistique. Toutefois, pour simplifier la lecture le synonyme *mot* est privilégié.

en groupe de mots et de phrases. L'auteur indique les principales caractéristiques des mots comme éléments du lexique dans le but de compléter cette définition :

1. Les mots n'ont pas nécessairement une signification unique. Certains en ont une seule, d'autres peuvent en avoir plusieurs;
2. La signification d'un mot n'est pas déterminable une fois pour toutes, mais elle change avec le temps et selon le contexte dans lequel le mot se trouve;
3. Les mots ne sont pas traités singulièrement, mais en groupe de plusieurs unités. Par exemple : les verbes avec prépositions (italien : *continuare a, accettare di*⁶), les mots composés (italien : *giradischi*⁷), les expressions idiomatiques, les proverbes, etc.

Le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique d'une langue et il appartient à un ensemble de locuteurs (Treville & Duquette, 1996). En ce sens, le vocabulaire revêt une signification plus personnelle et plus restreinte que le terme lexique. L'étude du lexique et celle du vocabulaire ne sont pas séparées, mais elles se conjuguent lors du développement de la compétence lexicale d'une personne (Treville & Duquette, 1996).

3.2 Le lexique de la langue italienne

La langue italienne comporte environ 2 000 000 mots (Lorenzetti, 2002). Le noyau du lexique de la langue italienne, appelé le *vocabulaire de base*, compte environ 6 700 lexèmes (mots

⁶ Continuer à, accepter de.

⁷ Table tournante.

pleins) et il est utilisé au quotidien pour communiquer dans des situations fréquentes (Lorenzetti, 2002). Dans la langue italienne, comme pour la langue française, les mots peuvent être groupés en deux catégories. Dans la première, se trouvent les lexèmes, aussi dits mots pleins, qui sont les noms (substantifs), les verbes, les adjectifs qualificatifs et quelques adverbes (Treville, 2000). S'approprier un vocabulaire en apprentissage L2 constitue, en pratique, à apprendre ces mots avec leur sens et leurs règles (Treville, 2000). Dans la deuxième catégorie figurent les mots grammaticaux. Cette catégorie inclut les verbes auxiliaires, les déterminants, les pronoms, les adverbes, les prépositions et les conjonctions (Treville, 2000). Ces lexèmes semblent être marginaux, mais en réalité, ils sont indispensables puisqu'ils servent « à articuler les différentes unités d'énonciation et à établir des rapports logiques entre elles » (Treville, 2000, p. 30).

Les mots faisant partie du lexique de la langue italienne viennent principalement du latin. La correspondance entre italien et latin est soit absolue, donc sans aucun changement (latin : *terra* > italien : *terra*, *amare* > *amare*, *luna* > *luna*, *bene* > *bene*), ou partielle, dans le sens où elle comporte des différences (latin : *solem* > italien : *sole*, *caelum* > *cielo*, *civitas* > *città*, *semper* > *sempre*) (Garajová, 2014). Au-delà de ces mots d'origine latine, le lexique de la langue italienne englobe aussi : régionalismes, dialectismes, technicismes, néologismes, grécismes, arabismes, germanismes et autres emprunts linguistiques issus de langue anglaise, française et espagnole (Lorenzetti, 2002). Nous rappelons que l'italien, le français, l'espagnol et le portugais font partie de la même famille des langues romanes (Comrie et al. 2004). Ces langues présentent des similitudes qui peuvent favoriser l'intercompréhension, c'est-à-dire la possibilité pour les locuteurs de deux langues différentes de comprendre avec une certaine facilité la langue de l'autre.

4. L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

Dans cette section, nous présentons les théories relatives à l'apprentissage du vocabulaire. D'abord, nous traitons de l'approche lexicale en didactique des langues. Par la suite, nous opérons une distinction entre vocabulaire réceptif et productif et aussi entre apprentissage implicite et explicite. Ensuite, nous traitons de l'importance de la sélection du vocabulaire à apprendre. Nous terminons cette section avec les principales stratégies aptes à favoriser l'apprentissage du vocabulaire.

4.1 L'approche lexicale

Pour maîtriser une langue, il est nécessaire de s'approprier quatre habiletés langagières : écouter, lire, parler et écrire. Cependant, pour pouvoir communiquer, l'apprenante et l'apprenant doivent aussi assimiler trois composantes importantes de la langue : le lexique, la prononciation et la grammaire (Jafari, & Rasouli, 2016; Schmitt, 2010). Le vocabulaire n'est pas toujours au centre de la didactique des langues. Le développement de la compétence lexicale (l'habileté de produire et comprendre les mots d'une langue) est parfois considéré comme s'il ne nécessitait pas d'être l'objet d'étude (Treville, 2000). Selon cette vision, la compétence lexicale serait juste une conséquence naturelle de la compétence de communication (Treville, 2000). Il existe toutefois un consensus quant à l'importance de l'apprentissage du vocabulaire et de son rôle central dans la communication (Folse, 2004; Nation, 2012; Rutyté, 2009; Serra Borneto, 2017; Schmitt, 2010; Treville, 2000). « Quand on voyage, on amène avec nous un dictionnaire, pas une grammaire ». Cette citation, attribuée à Stephen Krashen, professeur émérite en linguistique de l'Université de Californie à Los Angeles, pourrait être le manifeste de l'approche lexicale (Serra Borneto, 2017).

Communiquer dans une langue implique de comprendre et d'exprimer, c'est-à-dire de recevoir et de produire. Il apparaît donc important d'opérer une distinction entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif.

4.2 Le vocabulaire réceptif et productif

L'acquisition d'une langue comporte la maîtrise des habiletés productives (parler et écrire) et réceptives (lire et écouter) (Melka, 1997). Ce concept peut aussi se rapporter au vocabulaire. Selon Nation (2012), il est important d'effectuer une distinction entre le vocabulaire réceptif (la compréhension des mots L2 qui advient en lisant et écoutant) et le vocabulaire productif (l'expression des mots L2 à l'oral ou à l'écrit). Les activités d'apprentissage du vocabulaire doivent donc en tenir compte.

4.3 L'apprentissage implicite et explicite

Que l'apprentissage du vocabulaire soit considéré comme au centre de la didactique des langues ou pas, la communauté scientifique reconnaît deux options d'apprentissage pour le vocabulaire : une méthode implicite et une méthode explicite (Treville, 2000).

Selon celles et ceux qui supportent l'apprentissage implicite, pour acquérir le vocabulaire il serait suffisant d'exposer l'apprenante et l'apprenant à une langue pour que les mots, sans effort particulier, soient mémorisés, comme dans un contexte d'immersion (Rutytyé, 2009). L'inférence, c'est-à-dire la création d'un lien avec des connaissances linguistiques antérieures en L1 ou en L2, devrait aider à la compréhension des nouveaux mots (Treville, 2000). Selon Krashen (2013), partisan de cette théorie depuis des décennies, l'individu acquiert la compétence lexicale à travers

la lecture par exemple, pratiquant l'inférence du sens des mots inconnus. Selon l'auteur une confirmation de sa théorie se trouve dans l'apprentissage (acquisition) des enfants qui apprennent le vocabulaire de leur langue maternelle. Ce type d'apprentissage renvoie à ce qui est défini par Le (2013) comme la méthode contemporaine. Selon cette méthode, les syllabus lexicaux, les listes de mots à apprendre, vus comme des outils sans utilités, sont remplacés par les contextes (le vocabulaire est intégré dans des dialogues écrits ou enregistrés) (Le, 2013). L'apprentissage implicite a été parfois critiqué. Laufer (2003) affirme qu'apprendre le vocabulaire seulement à travers la lecture n'est guère probable. Selon l'auteur, il est crucial d'utiliser un apprentissage direct (explicite) qui se préoccupe de mettre les mots en évidence, à combiner avec l'activité de lecture. Pour Treville (2000) une limite de la démarche implicite réside dans le fait que l'inférence pourrait amener l'apprenante et l'apprenant à des erreurs d'interprétation d'un message.

L'apprentissage explicite est la position selon laquelle l'apprentissage du vocabulaire nécessite la création d'activités qui visent l'appropriation des mots de façon directe (Treville & Duquette, 1996). Cette position est ravivée par le courant cognitiviste, selon lequel les nouvelles connaissances doivent se référer à des connaissances antérieures (Tardif, 1999). En suivant l'approche cognitive, l'idée est de structurer et de présenter ses connaissances de manière à les faire coïncider avec les structures déjà en place dans notre mémoire (Treville, 2000). Les mots sont présentés avec le recours à des dessins, des exemples, par antithèse, avec des synonymes, etc. Cette manière de procéder vise à donner des moyens d'ancrage ou d'encodage du vocabulaire pour favoriser leur rétention et réutilisation. L'humour en serait un autre. Des études démontrent qu'un apprentissage explicite du vocabulaire amène à de meilleurs résultats qu'un apprentissage implicite (Ramezanali, 2017). Biemiller et Boote en 2006 indiquent que « les élèves ne se rappellent que 20

à 25 % des mots appris de manière indirecte, mais jusqu'à 40 % des mots enseignés de manière explicite » (Lavoie, 2015).

Dans la didactique des langues actuelles, nous pouvons remarquer la présence des deux courants : implicite et explicite. Dans les programmes immersifs en L2 à l'étranger, les étudiantes et étudiants vivent les deux situations. Il y a une partie explicite à l'école, dans laquelle les apprenantes et apprenants sont exposés à l'étude du lexique et de la grammaire, et une autre implicite à l'extérieur de l'école et dans leur quotidien. Scalzo (2017) rapporte l'existence, en didactiques de langues, d'activités qui promeuvent l'acquisition (apprentissage implicite), qui se proposent d'aider les étudiantes et étudiants à comprendre et produire des textes en portant attention sur la signification générale. D'un autre côté, l'autrice indique la présence aussi d'activités menant à l'organisation du vocabulaire au niveau syntaxique et morphologique selon une approche plus consciente (apprentissage explicite). Notre recherche opte pour une approche explicite, car elle semble être la plus efficace selon plusieurs recherches (Lavoie, 2015; Ramezanali, 2017; Rutytyé, 2009; Treville, 2000). En s'intéressant directement au vocabulaire, l'enseignante ou l'enseignant doit se préoccuper de son intervention en classe pour favoriser son apprentissage. En tenant compte d'une certaine liberté laissée par les programmes ministériels sur le vocabulaire à apprendre, un des premiers aspects à considérer est relatif à sa sélection : quels mots enseigner?

4.4 La sélection du vocabulaire à apprendre

Dans une perspective communicative, la langue d'usage (la langue utilisée par les locuteurs qui parlent dans leur langue maternelle au quotidien) devrait être la cible d'apprentissage en L2

(Scalzo, 2017). Cette théorie a un impact sur la sélection du vocabulaire à apprendre qui devrait être basée le plus possible sur du matériel authentique, c'est-à-dire un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs (Rutytyé, 2009; Scalzo, 2017; Serra Borneto, 2017). Au centre de l'approche communicative se trouvent l'apprenante et l'apprenant. Par conséquent, la sélection des mots à apprendre devrait se faire en tenant compte de leurs buts et intérêts (Rutytyé, 2009). Au-delà du contexte dans lequel choisir le vocabulaire à enseigner, Serra Borneto (2017) précise que pour assurer une sélection valide du vocabulaire, il faut considérer la facilité et la difficulté des mots et leur récurrence dans la communication.

Pour Rutytyé (2009), dans l'enseignement du vocabulaire, il est essentiel de distinguer le niveau élémentaire et le niveau avancé. Au niveau débutant, les mots ne doivent pas être trop difficiles et ils devraient être présentés dans un contexte authentique. Selon Treville (2000), au niveau élémentaire l'enseignante ou l'enseignant doit présenter un vocabulaire de base (entre 1 000 et 2 000 unités) qui puisse permettre un niveau de production et de compréhension minimales. Bien qu'il soit difficile d'établir un nombre fixe de mots à apprendre par jour, Rutytyé (2009) suggère de ne pas dépasser une quinzaine.

4.5 Des stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire

L'apprentissage d'une langue étrangère se décrit en trois étapes : l'étape cognitive de compréhension (l'emmagasiner de nouvelles connaissances), l'étape associative (le stade intermédiaire aussi nommé interlangue) et l'étape d'autonomie (l'utilisation aisée de la L2) (Treville, 2000). Pour pouvoir se rendre à l'étape d'autonomie et donc à la maîtrise de la L2, Serra

Borneto (2017) suggère des stratégies pour s'approprier des connaissances lexicales : la répétition, l'élaboration, la structuration et l'application.

La répétition est nécessaire puisque les mots mémorisés tendent à être oubliés rapidement (Serra Borneto, 2017). Une répétition espacée dans le temps provoquera un apprentissage plus durable dans le temps (Nation, 2012).

Les stratégies d'élaboration incluent les opérations suivantes : associer, contextualiser, comparer et visualiser (Serra Borneto, 2017). L'association peut inclure des stratégies comme : la technique du mot clé (associer l'image acoustique du mot L2 à un mot L1 ressemblant, mais avec une signification différente⁸) (Treville, 2000), l'association avec d'autres mots L2 (Nation, 2012) et les associations de type affectif (les mots avec une connotation affective et émotive seraient plus faciles à mémoriser) (Serra Borneto, 2017). En ce sens, l'humour, avec sa portée émotive pourrait favoriser l'élaboration des connaissances relatives au vocabulaire. La contextualisation inclut des stratégies comme apprendre des proverbes et utiliser des phrases humoristiques (Serra Borneto, 2017). La comparaison de mots en L1 avec des mots en L2 est une stratégie d'élaboration (Treville, 2000). La visualisation améliore la capacité de mémorisation et comporte l'association du vocabulaire appris avec des images, des dessins, etc. Elle a lieu aussi en soulignant les mots importants dans un texte (Serra Borneto, 2017). Les stratégies décrites ici sont des stratégies d'encodage, appropriées pour l'apprentissage du vocabulaire.

⁸ Le mot anglais *tree* peut être associé au mot italien *tre* (3) similaire graphiquement et plutôt similaire au son.

Les stratégies de structuration s'inspirent de la théorie selon laquelle nos connaissances sont représentées en mémoire à long terme sous forme de schémas (Serra Borneto, 2017). La principale technique de structuration est de créer des schémas écrits pour représenter les mots en réseaux sémantiques.

La maîtrise de la langue a lieu seulement si le vocabulaire est constamment appliqué (Serra Borneto, 2017). Les stratégies d'application, aptes à favoriser la mémorisation, sont : la lecture, l'écriture, l'écoute et la conversation en L2.

Un apprentissage efficace du vocabulaire pourra se produire en recourant à ces stratégies d'apprentissage qui pourront amener l'apprenante et l'apprenant d'une première phase de simple compréhension à une étape d'autonomie et donc à une maîtrise de la langue et de la compétence lexicale. Toutefois, l'apprentissage ne constitue pas une garantie pour la réutilisation des connaissances apprises puisque les mécanismes propres à la réutilisation des connaissances doivent être pris en considération.

5. LA RÉUTILISATION DES CONNAISSANCES DU VOCABULAIRE

Pour comprendre les conditions permettant la réutilisation des connaissances lexicales, il est pertinent d'illustrer des concepts en lien avec la mémoire. Dans cette section, nous traitons de la mémoire et de son rôle dans le domaine langagier L2, de la nature et des caractéristiques du lexique L2 et du phénomène d'attrition qui concerne le vocabulaire d'une langue.

5.1 La mémoire et le lexique mental

La mémoire a un rôle crucial pour la maîtrise de la langue puisque l'apprentissage découle d'un processus de construction mentale qui fixe de nouveaux concepts à des concepts préexistants (Treville, 2000). En psychologie cognitive, la mémoire est considérée comme l'unité de traitement des informations chez l'être humain, elle est responsable d'encoder, intégrer et transmettre toutes les informations (Tardif, 2006). La structuration graduelle des connaissances advient, selon Tardif (2006) en associant les nouvelles informations avec les connaissances antérieures. L'acquisition des éléments lexicaux en L1 et en L2 se fait de la même manière, car l'intégration et la survie des nouveaux éléments sont conditionnées par la création de liens entre eux et les réseaux préexistants (Treville, 2000). Les stratégies d'association, dont nous avons traité, favoriseraient l'imprégnation dans la mémoire des connaissances lexicales (Serra Borneto, 2017). La mémoire à long terme, réservoir théoriquement illimité de connaissances, conserve les informations pour longtemps ou toute la vie (Tardif, 2006). Dans l'exemple de l'application et l'utilisation du vocabulaire productif, l'apprenante et l'apprenant, qui veulent employer un mot en L2, doivent être en mesure de repérer le mot dans leur mémoire à long terme avant de pouvoir l'utiliser.

5.2 La nature et la représentation de connaissances lexicales en L2

Selon la psychologie cognitive, les connaissances se regroupent en trois catégories : déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 2006). Comme l'indique Tardif (2006), les connaissances déclaratives se rapportent à des faits et des définitions. Dans le domaine langagier, cette catégorie inclut, entre autres, les définitions des mots et les règles de grammaire. Sur les connaissances procédurales repose la capacité de l'élève de résoudre des tâches de compréhension

et de production (la compétence communicative appartient à cette catégorie) (Treville & Duquette, 1996). Les connaissances conditionnelles, dont le concept a été introduit par la psychologie cognitive, concernent le *quand* et le *pourquoi*, c'est-à-dire dans quel contexte il est approprié d'effectuer une action ou une démarche (ex. reconnaître le participe passé d'un verbe et choisir un niveau de langage approprié à une situation). Ces catégories doivent être réunies pour permettre l'utilisation fonctionnelle des connaissances (Tardif, 2006). En linguistique, la taxonomie de la connaissance lexicale proposée par Nation (2012) permet de bien illustrer cette idée. Selon l'auteur, la connaissance d'un mot comporte quatre aspects : connaître le sens conceptuel du mot et son sens relatif aux autres mots (connaissance déclarative), reconnaître le mot à l'écrit et à l'oral (connaissance conditionnelle), connaître le comportement syntaxique du mot dans la phrase (connaissance procédurale) et connaître sa fonction dans le discours comme le registre et la fréquence (connaissance conditionnelle). C'est seulement en se souvenant de tous ces quatre aspects qu'une connaissance lexicale peut être utilisée efficacement.

5.2.1 *L'attrition du vocabulaire*

Azadeh et Ghazali (2010) en citant Cohen, traitent du phénomène de perte des connaissances lexicales. Au regard de la connaissance d'un mot, il est possible d'oublier :

- La forme (son, prononciation, orthographe);
- La position (situations dans lesquelles le mot s'utilise le plus, types de mots qui le précède et qui le suit);
- La fonction (à quelle fréquence il est utilisé, à quel point le mot est commun, où le mot peut être employé);

- Le sens (sa signification et ses synonymes).

Ainsi, un individu pourrait être capable de reconnaître certains mots, mais ne pas être en mesure de les produire activement (Azadeh & Ghazali, 2010). Le phénomène en lien avec la perte des connaissances linguistiques est nommé *attrition* (Azadeh & Ghazali, 2010). Ce phénomène qui touche à toutes les composantes linguistiques, s'intéresse particulièrement au vocabulaire qui, en serait la première victime (Folse 2004; Wang 2014). Les stratégies cognitives, précédemment nommées, comme l'association, la contextualisation, la comparaison et la visualisation, pourraient favoriser le maintien des connaissances linguistiques. Si le maintien des connaissances est favorisé, la possibilité de remployer les notions lexicales sera plus aisée.

Pour résumer ce deuxième chapitre, il en ressort que l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire d'une langue, peuvent être favorisés par l'intégration de l'humour en classe. Ce dernier se base sur une de ses théories (supériorité, libération/soulagement ou incongruité). Pour qu'il soit véritablement efficace doit être approprié et intégré au matériel enseigné. Un apprentissage explicite et des stratégies adéquates (répétition, application, structuration et élaboration) peuvent supporter l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Le vocabulaire (productif et réceptif) est le résultat d'une sélection à partir de matériel authentique en tenant compte des intérêts et du niveau des apprenantes et apprenants. La conception de notre matériel pédagogique intégrant l'humour, prend en considération tous ces aspects conceptuels. La figure 4, présentée à la page suivante en guise de synthèse du cadre de référence, illustre les relations entre les concepts supportant notre recherche.

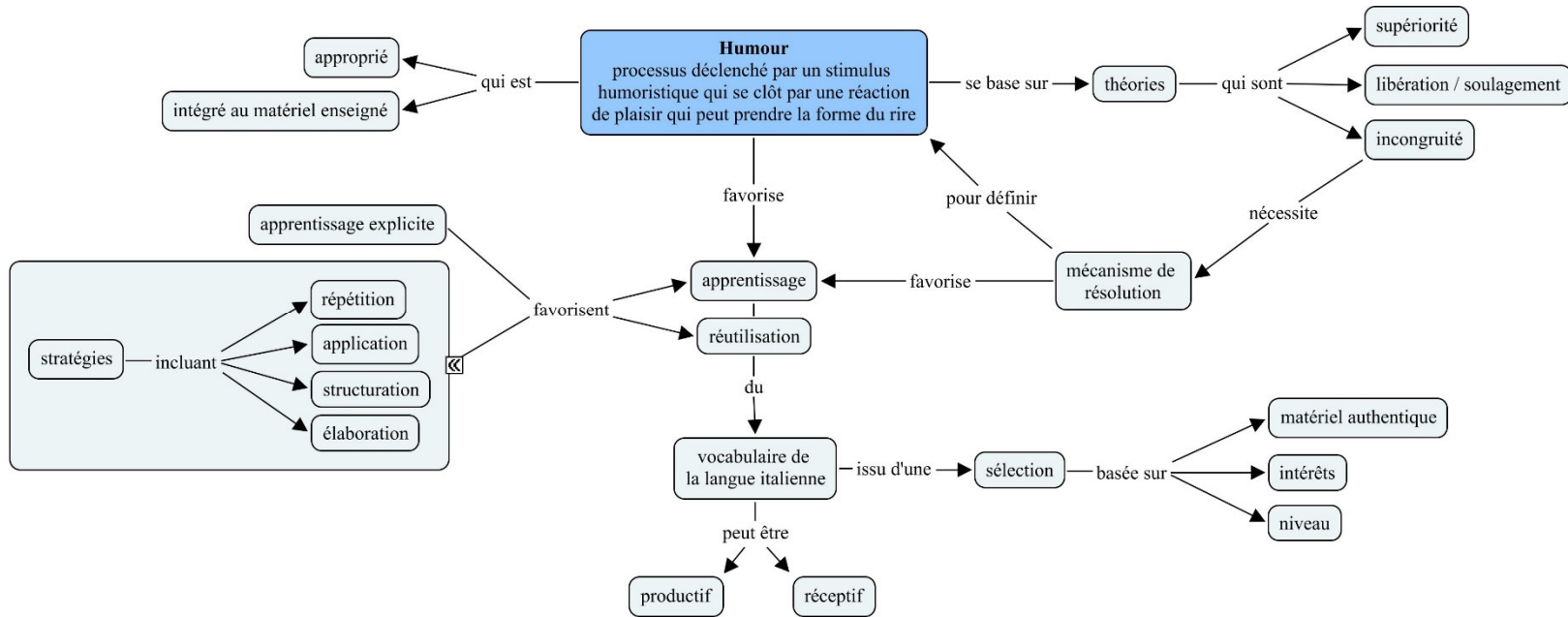


Figure 4. La synthèse du cadre de référence

6. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Le cadre de référence nous a permis de présenter les concepts sur lesquels s'appuie notre essai. Les définitions proposées montrent que l'humour peut apporter des bienfaits dans notre vie et, que dans un contexte scolaire, il peut favoriser l'apprentissage. Plusieurs chercheuses et chercheurs s'entendent sur le fait que l'apprentissage L2 peut être favorisé par l'utilisation de l'humour (Aria & Tracey 2003; Bell, 2009; Hesabi & Salehi 2014; Kumar & Ziyaeemehr 2014; Prodanovic-Stankic 2011). Le vocabulaire de la langue italienne, dont l'apprentissage et la réutilisation peuvent être facilités en utilisant des stratégies d'apprentissage appropriées et un apprentissage explicite, peut aussi être mieux appris et réutilisé en employant l'humour. Notre objectif général vise à intégrer avec efficacité l'humour dans le matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants au collégial. De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques :

1. Concevoir du matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne, dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03) pour quatre leçons du cours de la session;
2. Mettre en œuvre le matériel pédagogique auprès des étudiantes et étudiants pendant quatre semaines;
3. Évaluer auprès des étudiantes et étudiants la pertinence, l'utilité et l'intérêt du matériel développé au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire à l'étude.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la description et la justification des choix méthodologiques privilégiés pour notre essai. Nous traitons, d'abord, de l'approche méthodologique, du type d'essai choisi pour répondre à nos objectifs et du pôle de cette recherche. Par la suite, nous présentons les participantes et participants à notre étude, plus précisément : la population à l'étude, son échantillon et la méthode employée pour le recrutement. Aussi, nous présentons le déroulement de la recherche et ses différentes phases. Puis, nous traitons des techniques et des instruments de collecte et d'analyse des données. Enfin, nous exposons les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de la recherche et terminons le chapitre en présentant les considérations éthiques inhérentes à notre essai.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE D'ESSAI

Dans l'intention de répondre à notre premier objectif spécifique de concevoir du matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne, dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03) pour quatre leçons du cours, nous avons inscrit notre recherche à l'intérieur du paradigme interprétatif/qualitatif. Puisque le but était d'interagir avec les participantes et participants, notamment par l'utilisation en classe de notre matériel, une démarche qualitative a été privilégiée. L'évaluation du matériel à partir des commentaires reçus des étudiantes et étudiants visait l'amélioration du matériel produit, ce qui est cohérent avec un paradigme de type interprétatif/qualitatif (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). La démarche de cette recherche pourra être transposée (mais non généralisée) dans d'autres contextes

(comme d'autres cours de langue), ce qui est aussi propre à une perspective interprétative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

Notre essai visait à créer du matériel pédagogique pour aider les étudiantes et étudiants dans l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Notre recherche s'inscrit dans le modèle de recherche-développement car notre idée était d'adapter ce matériel à nos finalités éducatives, en gardant une interaction avec la population qui participe à la mise à l'essai (Loiselle et Harvey, 2007). Ce type de recherche qualitative prend en considération le développement d'objets qui peuvent avoir un impact sur l'action éducative (Loiselle et Harvey, 2007). Nous avons procédé à l'analyse du processus de développement de notre matériel incluant la conception et la mise à l'essai, plutôt que la validation. Ce choix épouse bien le type de recherche ciblé et est conforme aux options actuellement offertes par l'Université de Sherbrooke (2015) qui, dans le contexte des contraintes liées à la maîtrise de type professionnel, suggère d'opter pour une validation ou une expérimentation lors de la conception de matériel pédagogique.

Cet essai s'inscrit dans le pôle innovation, selon la classification proposée par l'Université de Sherbrooke (2015). À cet égard, une innovation consiste en l'introduction d'une pratique visant à améliorer la réussite éducative des étudiantes et étudiants. L'aspect innovateur de notre étude vient du fait qu'aucune recherche, au Québec, ne s'est intéressée à l'humour comme élément qui peut favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire d'une langue seconde. Cette innovation, dans notre essai, se termine par une expérimentation du matériel pédagogique. Nous avons opté pour l'expérimentation (mise à l'essai) en classe avec nos étudiantes et étudiants, car notre création s'adressait à eux et que leurs commentaires nous sont apparus nécessaires pour

atteindre un de nos objectifs spécifiques, c'est-à-dire évaluer auprès des étudiantes et étudiants la pertinence, l'utilité et l'intérêt du matériel développé au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire à l'étude.

2. LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Un de nos objectifs spécifiques était de mettre en œuvre le matériel pédagogique auprès des étudiantes et étudiants pendant quatre semaines. Les étudiantes et étudiants inscrits au cours *Italien I* (608-CJA-03) ont été sollicités.

2.1 La population

Pour la session d'automne 2019, un bassin de 101 étudiantes et de 29 étudiants, répartis sur quatre groupes était disponible. Le groupe 00001 comptait 32 inscrits (24 étudiantes et 8 étudiants), le groupe 00002, 31 (29 étudiantes et 2 étudiants), le groupe 00003, 34 (24 étudiantes et 10 étudiants) et le groupe 00004 en comptait 33 (24 étudiantes et 9 étudiants). Du fait que tous nos participantes et participants (sauf cinq étudiantes) étaient des néophytes de la langue italienne, ils formaient une population homogène.

2.2 L'échantillon

Un premier critère d'exclusion a été appliqué pour la formation de l'échantillon : celui d'avoir déjà des connaissances en langue italienne. En effet, cela aurait pu apporter un biais, car il aurait été difficile pour la participante ou le participant, avec des connaissances préalables en italien, d'exprimer des commentaires relatifs à un apprentissage qu'il ou qu'elle possédait,

probablement, déjà. Pour cette raison, cinq étudiantes, ayant déclaré avoir des connaissances préalables importantes en italien avant le cours, n'ont pas participé à l'étude. La population étudiante ciblée selon sa méconnaissance de la langue italienne réfère à un échantillonnage non probabiliste intentionnel, un choix qui s'applique bien à une recherche qualitative (Fortin & Gagnon, 2016). Nous avons obtenu une participation importante (111 individus). Soulignons que le fait de remplir un questionnaire n'est pas une tâche contraignante et que la première collecte des données se déroulait pendant une période libérée de la leçon 12. Pour la deuxième phase de collecte des données, faisant appel à un groupe de discussion, nous avons appliqué un deuxième critère d'exclusion : les participantes et participants, ne devaient pas être inscrits au cours, de la session d'hiver 2020, *Italien II* (608-CKA-FX). Cette décision visait à éviter que les participantes et participants se sentent obligés de plaire au chercheur ou de bien paraître dans leurs propos.

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Cette partie du chapitre sur la méthodologie présente les différents moments du déroulement de notre recherche. Le déroulement prend appui sur le modèle de Van Der Maren (1999) qui se déploie en cinq phases : analyse de la demande, cahier des charges, conception, préparation et mise au point. Après la présentation de ces cinq étapes, nous détaillons l'échéancier de cette recherche.

3.1 L'analyse de la demande et le cahier des charges

L'analyse de la demande et la création du cahier des charges ont eu lieu en même temps, au moment d'établir la problématique de notre recherche. L'analyse de la demande portait sur une

situation problème (les faibles apprentissages et la difficulté à réutiliser les connaissances du vocabulaire de la langue italienne) (Van Der Maren, 1999). L'analyse du problème nous a amené à la réalisation du cahier des charges.

Ce dernier se veut un document servant à déterminer les fonctions que doit remplir un objet pédagogique, qui sont les actrices et acteurs de la recherche et quels sont les coûts pour réaliser le matériel (Van Der Maren, 1999). Le matériel pédagogique produit devait favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. En s'appuyant sur le cadre de référence de cette recherche, le matériel créé fait référence à l'humour afin de remplir cette fonction. À cause de l'ampleur de la tâche et des limites inhérentes à une recherche entreprise dans le cadre d'une maîtrise avec essai, il aurait été très difficile de créer du matériel pour le cours complet. Nous avons donc ciblé les mots qui sont appris par nos étudiantes et étudiants pendant quatre leçons du cours *Italien I* (608-CJA-03), plus précisément les leçons 7, 8, 9 et 11. Ces mots font partie du quotidien et du vocabulaire de base et leur simplicité rend leur traitement humoristique aisé. Lors de la sélection des mots de vocabulaire à apprendre pour le cours *Italien I* (608-CJA-03), nous avons pris en considération les suggestions de Rutytyé (2009). Selon l'auteur, la sélection des mots à apprendre devrait se faire en tenant compte des buts et intérêts des étudiantes et étudiants, sans oublier le niveau des apprenantes et apprenants. Pour Rutytyé (2009) au niveau débutant (le cas du cours visé par notre étude), les mots ne doivent pas être trop difficiles et devraient être présentés dans un contexte authentique, au nombre d'une quinzaine de mots par jour. Pour favoriser le plus possible la création de matériel humoristique intéressant et compréhensible pour les étudiantes et étudiants, nous avons effectué un sondage en classe afin d'identifier ce qui fait rire des adolescentes et adolescents au Québec et, aussi, pour obtenir des suggestions d'activités

humoristiques à réaliser en classe. Les acteurs et actrices de notre recherche étaient nos étudiantes et étudiants qui représentaient notre population à l'étude. Quant aux coûts, soulignons qu'ils se limitaient à l'impression des notes de cours.

3.2 La conception du matériel pédagogique

Cette phase avait pour but d'élaborer les lignes directrices pour créer notre matériel pédagogique. La réalisation du cadre de référence et la synthèse de ce dernier sous forme de carte conceptuelle, nous ont permis d'entamer cette phase, notamment en cernant les caractéristiques à respecter pour se servir de l'humour à l'ordre d'enseignement collégial. Les concepts présentés dans la synthèse du cadre de l'essai à la figure 4 constituent la base sur laquelle nous avons conçu notre matériel pédagogique. Notre conceptualisation s'est appuyée en partie sur ce qui a été déjà développé relativement à l'apprentissage de la langue anglaise et sur les recherches, au sujet de l'humour et de l'apprentissage, de chercheuses et chercheurs différents (Aria & Tracey, 2013; Bell, 2009; Hesabi & Salehi, 2014; Kumar & Ziyaeemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011). Les lignes directrices qui découlent de notre cadre de référence sont les suivantes :

1. Le vocabulaire productif et réceptif, à apprendre de manière explicite, devait être le résultat d'un travail de sélection basé sur le fait que le matériel soit authentique, en lien avec les intérêts des étudiantes et étudiants et adapté à leur niveau;
2. Le matériel, pour être humoristique et pour pouvoir potentiellement favoriser l'apprentissage, devait répondre à des critères précis : s'appuyer sur une des théories de l'humour (supériorité, soulagement et incongruité) et, être approprié et compréhensible pour des étudiantes et étudiants au collégial;

3. L'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire pouvaient être encouragés en utilisant des stratégies d'apprentissage appropriées (répétition, application, structuration et élaboration).

3.3 La préparation du matériel pédagogique

Dans la phase de préparation, le matériel pédagogique a pris la forme d'un prototype. Pour déterminer si le prototype était utilisable, deux aspects ont été évalués : la faisabilité et la fonctionnalité (Van Der Maren, 1999). Concernant la faisabilité, nous avons dû exclure tous les prototypes qui, même intéressants, auraient été trop ambitieux pour la portée de notre étude ou trop exigeant pour les étudiantes et étudiants. Nous soulignons que notre outil devait respecter les objectifs de cours, sa pondération et le niveau attendu. Au regard de la fonctionnalité, il a été essentiel de réfléchir à la manière dont les participantes et participants pouvaient interagir avec le matériel et quelles consignes devaient accompagner ledit matériel pour présenter et expliquer le fonctionnement de l'activité. Une première version du matériel a été envoyée aux ex-étudiantes et ex-étudiants du cours. Le but était d'obtenir des suggestions qui ont amené des améliorations mineures. Par la suite, le prototype a été objectivé et mis à l'épreuve dans la phase suivante.

3.4 La mise au point

Cette phase correspond à la mise à l'essai du matériel pédagogique. Nous considérons ce moment comme important, car dans une recherche-développement la mise à l'essai se fait dans le but d'améliorer la qualité du produit pour ajouter des informations utiles et apporter des modifications au matériel pédagogique (Loiselle, 2001). Les étapes de cette phase de mise au point

sont les suivantes : la présentation du projet, la mise à l'essai et le déroulement de la collecte des données. Cette phase est fondamentale pour répondre à deux de nos objectifs spécifiques : mettre en œuvre le matériel pédagogique auprès des étudiantes et étudiants pendant quatre semaines et évaluer auprès des étudiantes et étudiants la pertinence, l'utilité et l'intérêt du matériel développé au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire à l'étude.

3.4.1 *La présentation du projet*

À la fin de la leçon 11, de la session d'automne 2019, notre projet a été présenté à nos quatre groupes du cours *Italien I* (608-CJA-03). Nous avons expliqué que notre recherche visait la création de matériel pédagogique humoristique et que nous avons utilisé ce matériel pendant les leçons 7, 8, 9 et 11. Nous avons expliqué que nous désirions collecter leurs opinions, critiques et commentaires pour améliorer notre matériel dans le but de favoriser l'apprentissage et la rétention du vocabulaire de la langue italienne. Les étudiantes et étudiants démontrant un intérêt ont été invités à signer, à la leçon 12, un formulaire de consentement (annexe A), après avoir reçu des explications détaillées⁹.

3.4.2 *Le déroulement de la collecte des données*

Pendant une période libérée de la leçon 12, les participantes et participants ont donné leurs opinions et commentaires à partir d'un questionnaire électronique. Nous avons opté pour le logiciel en ligne *Sphinx*, dans un laboratoire informatique pour simplifier la tâche des participantes et

⁹ Voir page 75, *Les considérations éthiques*.

participants. Notons que pour ne pas influencer les étudiantes et les étudiants, l'enseignant n'était pas présent lors de la passation du questionnaire. Des responsables du bureau de la recherche du Cégep Garneau ont effectué la collecte. Sur 118 personnes présentes la journée de la passation du questionnaire, 111 ont décidé de participer volontairement. Entre les sessions d'automne 2019 et d'hiver 2020 nous avons procédé à une première analyse soit celle des données recueillies à l'aide du questionnaire et du journal de bord.

À la session d'hiver 2020, les étudiantes et étudiants du cours *Italien I* (608-CJA-03) de l'automne 2019, qui n'étaient pas inscrits au cours *Italien II* (608-CKA-FX) ont été sollicités pour prendre part à un groupe de discussion dans le but de nuancer et contextualiser les propos indiqués dans le questionnaire. Comme il arrive parfois dans les recherches qui exigent une deuxième phase de collecte, il peut être difficile d'obtenir à nouveau une participation. Pour cette raison, il est suggéré de trouver un incitatif pour indiquer aux participantes et participants qu'au-delà de l'importance de la recherche, il y a aussi un avantage pratique à être présent au moment de la collecte des données (Schmitt, 2010). Pour telle raison, nous avons invité les participantes et participants à venir au groupe de discussion à l'heure du dîner en leur offrant le repas. Cela est une pratique habituelle et une technique motivationnelle très utilisée dans la recherche (Schmitt, 2010). Parmi les répondantes et répondants au questionnaire, quatre participantes et un participant ont montré l'intérêt pour prendre part à ce groupe. Nous rappelons que Geoffrion (2016), suggère un nombre idéal de participantes et participants entre sept et neuf. Cependant, la date prévue initialement a été reportée à la semaine suivante en raison d'une tempête de neige. Le report de la date n'a pas facilité la formation d'un ensemble plus nombreux. Le groupe de discussion s'est déroulé pendant 41 minutes. La rencontre a eu lieu au Cégep Garneau, le 5 mars 2020 à l'heure de

dîner, dans un local propice à une ambiance conviviale et favorable aux échanges. En utilisant un magnétophone numérique *Zoom H4n Pro*, les échanges ont été enregistrés afin de rédiger un verbatim. Une deuxième analyse a eu lieu pour extraire les données du groupe de discussion. Les données ont été comparées et mises en relation pour dégager les propos plus pertinents.

3.5 L'échéancier

Le tableau 3 montre l'échéancier de notre recherche.

Tableau 3. L'échéancier

Étapes	Période
Analyse de la demande et cahier des charges	Automne 2018
Conception du matériel	Automne 2018
Préparation du matériel	Hiver – Printemps 2019
Création des outils de collecte des données	Printemps – Été 2019
Certification de l'approbation de l'éthique	Automne 2019
Mise à l'essai	Leçons 7, 8, 9 et 11 de la session d'automne 2019
Signature du formulaire de consentement par les participantes et participants	Leçon 12 de la session d'automne 2019
Collecte des données (questionnaire)	Leçon 12 de la session d'automne 2019
Analyse des données (questionnaire et journal de bord)	Hiver 2020
Collecte des données (groupe de discussion)	Printemps 2020
Analyse des données (groupe de discussion)	Printemps 2020
Diffusion des résultats	Été 2020

4. LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Cette section présente les méthodes de collecte des données employées dans cette recherche. Nous avons choisi d'avoir recours à plusieurs techniques de collecte de données pour permettre une triangulation de méthodes et pour compenser les limites de chaque méthode prise singulièrement. Cette triangulation a permis de respecter les critères de scientificité, qui sont expliqués dans les prochaines pages de l'essai. Les méthodes de collecte de données choisies ont été le questionnaire, le groupe de discussion et le journal de bord. La collecte des données a eu lieu en deux phases. La première en utilisant le questionnaire et la deuxième en ayant recours au groupe de discussion. Le journal de bord a été complété tout au long de l'étude.

4.1 Phase 1. Le questionnaire

Nous avons opté pour cet outil de collecte pour son principal avantage : sa flexibilité. En effet, le questionnaire donne une grande souplesse concernant sa structure, sa forme et les moyens de recueillir l'information (Fortin & Gagnon, 2016). Cet outil nous a permis d'obtenir rapidement des informations spécifiques sur l'appréciation des participantes et participants concernant notre matériel.

Pour la conception du questionnaire, nous nous sommes appuyé sur la démarche en sept étapes présentées par Fortin et Gagnon (2016) qui sont : la détermination des objectifs, la création d'une banque de questions, la formulation des questions, la mise en ordre, la révision, le prétest et la rédaction des instructions. Le prétest du questionnaire a été réalisé auprès d'une étudiante du cours *Italien I* (608-CJA-03), qui ne participait pas à cette étude. Le prétest avait comme objectifs

de tester la durée réelle et nécessaire pour remplir le questionnaire et surtout de valider la clarté des questions.

Nous avons opté pour un formulaire mixte avec dix-sept questions fermées, mais aussi trois questions ouvertes (annexe B). Les questions fermées ont complété l'appréciation reçue par les étudiantes et étudiants. Les cinq premières questions visaient à déterminer :

- Si le matériel était considéré comme humoristique;
- Les activités préférées;
- Si l'humour était compris et apprécié;
- Si l'humour était une source de distraction.

Les questions six à onze avaient comme objectif d'établir la relation entre l'humour, l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire. Les questions douze à dix-sept servaient à déterminer : si le matériel était considéré comme original, s'il est souhaitable d'utiliser, dans le futur, du matériel seulement humoristique, pas humoristique ou mixte, si les activités d'intégration à la fin de chaque activité étaient utiles, si le temps alloué pour compléter les activités était suffisant, si les activités étaient motivantes à réaliser et si le niveau de la langue était adéquat à leurs connaissances en italien. Pour toutes questions fermées qui demandaient d'exprimer un degré d'accord ou d'appréciation, nous avons utilisé des échelles avec quatre valeurs par ordre d'importance. Pour toutes les autres nous avons opté pour une forme à choix multiple. Les questions ouvertes ont été utilisées pour recueillir des informations qualitatives sur les forces et les faiblesses du matériel et ont permis aux répondantes et répondants de nuancer leur propos et d'enrichir l'information en proposant des pistes d'amélioration (Durand & Blais, 2016). Le

questionnaire a été présenté au directeur d'essai et à la lumière des modifications suggérées, il a été ajusté et soumis au Comité d'éthique à la recherche (CÉR) de notre Cégep, qui en a approuvé l'utilisation.

4.2 Phase 2. Le groupe de discussion

Nous désirions échanger avec les participantes et participants de cette étude dans le but d'éclaircir leurs réponses après la compilation du questionnaire. Nous voulions avoir un échange verbal à partir de questions ouvertes nous permettant ainsi de « révéler et explorer certains aspects inattendus d'un sujet » (Geoffrion, 2016, p. 416).

En ce qui concerne la planification du groupe de discussion, un guide de discussion a été créé (annexe C). En suivant les suggestions de Geoffrion (2016), nous avons structuré ce guide en trois phases. La première phase avait la fonction de briser la glace en posant des questions générales. La deuxième phase, la plus importante, est celle de la discussion. Pour cette phase, dans une première version du guide élaboré avant la passation du questionnaire, nous avons créé onze questions. Suite à l'analyse des données du questionnaire, nous avons ajouté neuf autres questions dans le but de mieux saisir les propos des participantes et participants. Les trois premières questions avaient comme but d'avoir une idée des notions du cours *Italien I* (608-CJA-03) assimilées par les étudiantes et étudiants. Les questions suivantes visaient à approfondir les propos recueillis dans la première collecte de données. Les deux dernières questions interrogeaient les étudiantes et étudiants pour recueillir des idées pour créer du nouveau matériel humoristique sur d'autres sujets et pour ajouter de l'information supplémentaire. La troisième et dernière phase, la conclusion, avait pour fonction de vérifier si le groupe avait des questions et de remercier les

participantes et participants à l'étude. Nous avons créé ce guide en tenant compte qu'il « ne peut contenir toutes les questions qui pourraient être posées aux participants » (Geoffrion, 2016, p. 413). Lors des discussions avec les étudiantes et étudiants nous nous sommes gardé une marge de manœuvre pour poser éventuellement d'autres questions. Cet outil a également été soumis au directeur d'essai et à l'attention du CÉR de notre Cégep, qu'il l'a pareillement approuvé. Un nom fictif a été attribué aux participantes et participants, pour garantir leur anonymat.

4.3 Le journal de bord

Pour consigner des informations importantes, et pour garder des traces de la recherche, donc des décisions prises et de tous changements apportés au matériel pédagogique en cours de route, nous avons tenu un journal de bord. Cet outil s'est avéré indispensable pour garder des traces de la réflexion qui a eu lieu pendant toute la durée de notre recherche, de même que pour exprimer nos inquiétudes et interrogations et pour noter les informations jugées pertinentes. Nous avons opté pour un journal de bord en deux parties : la première pour documenter toutes les étapes du développement et conception de notre matériel, et la deuxième partie, sous forme de notes de terrain pour consigner les comportements des étudiantes et étudiants et reconstituer le contexte lors de la mise à l'essai du matériel.

5. LES MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette section présente l'étape d'analyse des données. D'abord, nous avons fait l'analyse des données recueillies à partir du questionnaire et du journal de bord et par la suite nous avons traité les données résultant du groupe de discussion.

5.1 L'analyse des données dérivant du questionnaire

Cette analyse a eu lieu au début de la session d'hiver 2020. En nous appuyant sur les étapes d'analyse de Miles et Huberman (2003), nous avons procédé au traitement de nos données. Nous rappelons que le questionnaire incluait des questions fermées et des questions ouvertes. Pour les questions fermées, l'utilisation du logiciel *Excel* a permis la création de diagrammes et tableaux et certains d'eux ont été intégrés avec la présentation des résultats au chapitre 4 de cette recherche. Pour l'analyse de toutes les questions fermées qui concernaient le niveau d'appréciation, nous avons considéré comme un degré élevé, la combinaison des réponses avec des valeurs positives (par exemple : très apprécié et apprécié). Nous avons utilisé la même logique de combinaison pour un faible degré d'appréciation (par exemple : peu apprécié et pas apprécié). Pour les questions ouvertes et fermées, nous avons procédé à une réduction des données, avant tout, grâce à une codification qui nous a permis de grouper en catégories et sous-catégories les différentes idées recueillies. Ce travail de codage, dit qualitatif, s'est concrétisé en cherchant des mots et des thèmes récurrents. Nous avons regroupé toutes les questions selon trois catégories concernant : la compréhension de l'humour, son appréciation et la relation entre humour et apprentissage. Cette division nous a permis de mieux analyser et présenter les résultats du questionnaire. Les catégories ont été créées en se basant sur les réponses données par les répondantes et répondants, comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2016). Nous avons fait appel à une méthode d'analyse traditionnelle en surlignant avec différentes couleurs qui étaient associées à chaque catégorie. Nous avons considéré que cette manière de procéder favoriserait davantage notre lecture plus qu'en utilisant un ordinateur. Ensuite, la visualisation nous a aidé à produire des schémas pour créer des liens

entre les catégories. La dernière étape était celle de l'interprétation des résultats, pour donner sens à toutes les informations obtenues.

5.2 L'analyse des données dérivant du journal de bord

Cette opération a eu lieu pendant la session d'hiver 2020. Comme le journal a été structuré en deux parties, nous avons procédé à deux analyses. Une première pour interpréter les annotations prises lors de la conception de notre matériel et une deuxième pour traiter les notes de terrain consignées pendant la mise à l'essai. Ces dernières devaient compléter les résultats obtenus avec le questionnaire et le groupe de discussion. Nous avons fait référence aux mêmes catégories obtenues lors de l'analyse des données du questionnaire (la compréhension de l'humour, son appréciation et la relation entre humour et apprentissage) pour faciliter la rédaction à l'étape de la présentation des résultats.

5.3 L'analyse des données dérivant du groupe de discussion

Les données résultant du groupe de discussion ont été analysées au printemps 2020. Ce groupe s'est rencontré le mois de mars 2020. Les conversations ont été enregistrées pour permettre une transcription fidèle des verbatims évitant ainsi les écarts et les digressions. Un numéro a été attribué à chaque ligne du verbatim pour faciliter le repérage des informations. Une fois que les transcriptions ont été effectuées, les données ont été classées en opérant une segmentation par unités de sens. Les propos similaires ont été groupés dans des catégories et identifiés à l'aide d'un code couleur pour permettre leur identification et synthèse. Les catégories utilisées étaient les

mêmes que celles du questionnaire et du journal de bord, puisque le groupe de discussion avait comme but de nuancer et approfondir les réponses obtenues avec le questionnaire.

Pendant la recherche, il y a eu une manière de procéder non linéaire entre la collecte de données, la visualisation, la réduction, l'interprétation et la vérification des données. Ce mouvement de va-et-vient entre les différents moments d'une étude, est une pratique usuelle qui permet de faire des comparaisons et des vérifications qui facilitent l'interprétation des résultats (Savoie-Zajc, 2011)

6. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons les moyens qui ont été utilisés pour garantir de la rigueur et de la scientificité de la recherche. Rappelons que, pour faire preuve de rigueur scientifique, quatre critères méthodologiques doivent être respectés : le critère de crédibilité, le critère de transférabilité, le critère de fiabilité et celui de la confirmation (Fortin & Gagnon, 2016).

6.1 Crédibilité

Pour assurer la crédibilité de la recherche, nous avons utilisé différentes méthodes de collecte de données (questionnaire, groupe de discussion et journal de bord), dans l'optique de superposer différentes perspectives. L'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données permet de compenser les limites de chacune, prise singulièrement et également d'entamer une stratégie de triangulation de données pour valider la crédibilité de l'étude (Savoie-Zajc, 2011).

6.2 Transférabilité

Lors de la rédaction de cette recherche, nous avons opté pour une description riche du contexte, du déroulement et de l'échantillon, qui nous a permis de favoriser la transférabilité de notre étude (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons détaillé toutes les étapes de notre recherche-développement de sa conception à sa mise à l'essai. Il sera possible, pour des chercheuses et chercheurs qui désirent développer du matériel pédagogique, de suivre cette démarche. Le journal de bord a été utilisé aussi, car il constitue « une stratégie utile pour assurer la transférabilité de la recherche » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 141).

6.3 Fiabilité

Pour respecter le troisième critère de la fiabilité, nous avons tenu un journal de bord pour présenter le fil conducteur de la recherche et pour justifier les décisions prises lors de la conception de notre outil (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Nous ajoutons que l'encadrement de la part de notre directeur de recherche et les échanges avec lui ont favorisé celle que nous appelons la triangulation du chercheur. Notre directeur est familier avec ce domaine de recherche et son opinion a pu enrichir notre étude. La triangulation du chercheur a lieu quand plusieurs chercheuses et chercheurs conduisent une recherche similaire et comparent leurs points de vue. Cette triangulation favorise également le critère de fiabilité (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

6.4 Confirmation

Les outils utilisés pour la collecte des données ont été développés en consultant les écrits et les ouvrages d'autres chercheuses et chercheurs et ont été validés par le directeur d'essai qui a

conclu à leur pertinence avec les objectifs spécifiques. La collecte et l'analyse des données ont été effectuées avec une rigueur scientifique. Ces choix dans la démarche ont permis la justification des méthodes de collecte des données, justification qui favorise le dernier critère de confirmation (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

7. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans le but de faciliter et de soutenir la réalisation des projets de recherche menés sur des êtres humains, la politique formulée dans l'Énoncé de politique des trois Conseils, a comme objectif de respecter la dignité et l'intégrité de la personne (Fortin & Gagnon, 2016). Le respect de la dignité humaine est garanti en suivant trois principes directeurs : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Hobeila, 2011). En suivant la procédure prévue pour toutes recherches ayant lieu au collégial, notre projet d'essai a été soumis à l'Université de Sherbrooke dans le but d'obtenir une évaluation éthique (annexe D) et il a été présenté au CÉR du Cégep Garneau, obtenant une Certification de l'approbation de l'éthique (annexe E). Avant de procéder à son dépôt, nous nous sommes assuré de respecter ces trois principes.

7.1 Le respect des personnes

Afin d'assurer un consentement libre, éclairé et continu, toutes les personnes participant à l'étude ont été informées sur le but de l'étude, les avantages et les risques et aussi sur le contenu (Hobeila, 2011). Pour ce faire, un formulaire de consentement a été remis aux participantes et participants pour renseigner quant à la liberté de participer ou non à l'étude ou aux différentes phases de collecte des données, quant aux objectifs de la recherche et finalement, quant à la

possibilité de se retirer à n'importe quel moment (annexe A). Les participantes et participants ont aussi été informés que la participation à l'essai impliquait de prendre part à une étude qui ne comportait aucun risque puisqu'elles et ils s'engageaient dans une activité en classe et devaient, par la suite, donner leur avis sur cette activité. Ils ont été informés que leur participation était importante pour l'avancement des connaissances, mais que le fait de ne pas prendre part à l'étude n'avait aucun impact sur leurs résultats scolaires. Pour les étudiantes et étudiants mineurs, la signature d'un parent, d'une tutrice ou d'un tuteur a été rendue nécessaire pour permettre leur participation.

7.2 La préoccupation pour le bien-être

Ce principe fait appel au respect de la vie privée et de la confidentialité d'une personne (Fortin & Gagnon, 2016). La diffusion des résultats de notre essai ne permet pas d'identifier nos participantes et participants. Les réponses au questionnaire sont anonymes et elles seront gardées dans le serveur du Cégep Garneau, sécurisé par un mot de passe. Au sujet du groupe de discussion, les participantes et participants sont identifiés à l'aide d'un nom fictif, procédure qui ne permet pas de les identifier lors de la diffusion des résultats. Il ne sera pas possible de remonter à l'identité des participantes et participants, car toutes les données recueillies de même que la liste de correspondance entre les codes utilisés dans le groupe de discussion et les participantes et participants sont gardées dans un classeur sous-clé dont seul le chercheur a la clé. Toutes les données relatives à l'étude seront conservées pour 5 ans après l'acceptation de l'essai par l'Université de Sherbrooke et seront par la suite détruites. Au regard des risques et des inconvénients, nous considérons que le risque de participer à notre étude était minimal, car la

participation impliquait l'interaction avec du matériel pédagogique, une activité inhérente à l'éducation. Le fait que les participantes et participants aient donné leur avis et leurs recommandations sur le matériel mis à l'essai représente un inconvénient mineur. Pour éviter tout inconvénient, la compilation du questionnaire a eu lieu durant les heures normales de la leçon 12. Pour le groupe de discussion, les engagements des participantes et participants ont été conciliés avec le calendrier des rendez-vous du Cégep.

7.3 La justice

Notre critère d'exclusion pour la deuxième collecte de données nous permet de respecter le principe de justice, car, dans le but de protéger la population « l'application du principe de justice s'incarne à travers le processus de sélection des participants » (Hobeila, 2011, p. 55). Pour respecter ce critère, les étudiantes et étudiants inscrits au cours *Italien II* (608-CKA-FX) n'ont pas été sollicités pour le groupe de discussion. Ce choix avait pour but d'éviter tous conflits d'intérêts. Les participantes et participants ont pu se sentir libres de donner leur avis sans crainte de répercussions. Également, il est important de souligner que les questionnaires anonymes ont été accessibles au chercheur seulement à la fin de la session d'automne, une fois les notes finales remises et après toutes demandes de révision de note, pour éviter tous conflits d'intérêts possibles.

QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième et dernier chapitre présente les résultats de notre recherche portant sur le matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants de la formation générale au collégial. D'abord, à partir des annotations du journal de bord, le processus qui a guidé la conception de notre matériel est expliqué en détail. Ensuite, les résultats concernant la mise à l'essai du matériel sont présentés puis interprétés. Ces derniers résultats viennent des données du questionnaire, du groupe de discussion et sont enrichis par les observations du journal de bord.

1. LA CONCEPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Dans cette section, nous présentons le parcours effectué pour concevoir et développer le matériel pédagogique intégrant l'humour (annexe F). D'abord, les lignes directrices qui ont guidé la conception du matériel sont expliquées et détaillées. Ces lignes directrices, que nous avons déterminées auparavant dans le chapitre sur la méthodologie, concernent : la sélection du vocabulaire, l'intégration de l'humour au matériel pédagogique et l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Ensuite, les ajustements apportés avant sa mise à l'essai sont présentés.

1.1 La sélection du vocabulaire

Rappelons que la première ligne directrice de notre cadre de référence indique que le vocabulaire productif et réceptif, à apprendre de manière explicite, devait être le résultat d'un

travail de sélection basé sur le fait que le matériel soit authentique, en lien avec les intérêts des étudiantes et étudiants et adapté à leur niveau. Dans un contexte collégial, il est possible de considérer tous ces aspects lors de la sélection du vocabulaire à apprendre, mais il est nécessaire de respecter les thèmes et les contenus prévus dans le plan-cadre du cours. Les connaissances lexicales prévues au plan-cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03) concernent : les chiffres, les professions, la nationalité, la famille, la maison, les couleurs, les vêtements, la nourriture, le restaurant, la météo, l'heure, les jours de la semaine, les activités du temps libre, les mois, les saisons et les indications (Cégep Garneau, 2010). Au cours des années précédentes, ce contenu lexical était traité avec des dialogues et exercices inclus dans le livre *Nuovo Progetto Italiano I* (Marin & Magnelli, 2009) qui est toujours utilisé dans le cadre du cours. Pour des raisons liées à l'ampleur de la tâche, rappelons que quatre leçons du cours *Italien I* (608-CJA-03) ont été choisies pour la conception du matériel pédagogique plutôt que le cours au complet. Nous avons ciblé les leçons associées aux sujets suivants : les mois et saisons, la nourriture et le restaurant, les jours de la semaine et les activités du temps libre et enfin des indications. Ces leçons se prêtaient bien à un traitement humoristique car nombreux sont les exemples, que nous avons rencontrés, d'histoires drôles, de vidéos et de bandes dessinées qui exploraient ces thématiques.

Le niveau de difficulté de la langue italienne du vocabulaire à enseigner était déjà assuré par les auteurs Marin et Magnelli (2009), puisque les mots choisis faisaient partie du livre utilisé en classe. Le tableau 4 présente les mots que nous avons choisis et intégrés dans le matériel pour être traités de manière humoristique. Nous avons opté pour une sélection d'environ une quinzaine de mots par leçon, tel que suggéré par Rutytyé (2009).

Tableau 4. Les mots à apprendre

Leçon 7 : les mois et les saisons	
<i>Gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio, giugno, luglio, agosto, settembre, ottobre, novembre, dicembre, primavera, estate, autunno, inverno.</i>	Janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre, printemps, été, automne, hiver.
Leçon 8 : la nourriture et le restaurant	
<i>Caffè : normale, lungo, ristretto, doppio, decaffeinato, corretto, cappuccino.</i>	Café : normal, allongé, court, double, décaféiné, avec alcool, cappuccino.
<i>Prosciutto e melone, affettato misto, spaghetti alla carbonara, tagliatelle al ragù, risotto con piselli, trota ai ferri, salmone al forno, acqua, vino, birra.</i>	Prosciutto et cantaloup, charcuterie, spaghetti carbonara, tagliatelle avec sauce à la viande, risotto avec pois, truite grillée, saumon au four, eau, vin, bière.
Leçon 9 : les jours de la semaine et les activités du temps libre	
<i>Lunedì, martedì, mercoledì, giovedì, venerdì, sabato, domenica, giocare a..., uscire, ascoltare musica, guardare la TV, fare sport.</i>	Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche, jouer à..., écouter la musique, écouter la télévision, faire du sport.
Leçon 11 : les indications	
<i>Dentro, accanto a, intorno a, dietro, davanti a, su, tra, sotto, sopra, vicino a, a sinistra, a destra, dritto, gira, continua, c'è / ci sono.</i>	Dans, à côté de, derrière, devant, sur, entre, sous, au-dessus, près de, à gauche, à droite, tout droit, tourne, continue, il y a.

En ce qui concerne l'authenticité du matériel et le fait de pouvoir être intéressant pour les étudiantes et étudiants au collégial, nous avons décidé d'intégrer des situations humoristiques dans lesquelles les apprenantes et apprenants pouvaient s'identifier. À titre d'exemple, pour la leçon 7, qui traite des mois et saisons, les activités créées font référence à des situations météorologiques typiques au Québec (la neige, le froid et le mauvais temps) et à la vie collégiale (la session au cégep, le mois de mai chargé avec les examens finaux) (annexe F, de page 175 à page 179).

Lors de la création des activités humoristiques, nous avons tenu compte de la distinction entre l'apprentissage réceptif du vocabulaire (apprendre la signification d'un mot L2 à partir de

L1) et de l'apprentissage productif (exprimer un concept en utilisant des mots L2) (Nation, 2012). Ainsi, les activités conçues exigeaient des étudiantes et étudiants d'être actifs dans l'utilisation du vocabulaire (écrire et parler), et aussi passifs (écouter et lire). Également, tel qu'annoncé dans le deuxième chapitre, nous avons privilégié un apprentissage de type explicite dans lequel les mots à apprendre sont présentés et explicités avant, plutôt qu'être déduits et extrapolés des activités (apprentissage implicite). Rappelons qu'un apprentissage explicite est réputé plus efficace qu'un apprentissage implicite selon les recherches sur le sujet (Lavoie, 2015; Ramezanali, 2017; Rutyté, 2009; Treville, 2000).

1.2 L'intégration de l'humour

La deuxième ligne directrice, qui découle de notre cadre de référence, prévoit que le matériel, pour être humoristique et pour pouvoir favoriser l'apprentissage et la réutilisation des connaissances lexicales, doit répondre à des critères précis. Le matériel humoristique doit s'appuyer sur une des théories de l'humour (supériorité, soulagement ou incongruité) et être approprié et compréhensible pour des étudiantes et étudiants au collégial. Dans un premier temps, afin de déterminer le type d'activité humoristique qui pourrait être conçue dans l'apprentissage du vocabulaire de la langue italienne, nous avons cherché à savoir ce qui fait rire nos étudiantes et étudiants. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'intégration de l'humour dans chacune des activités.

Pour créer des activités considérées comme humoristiques par les étudiantes et étudiants du cours et pour mieux cerner la manière d'intégrer l'humour dans notre matériel, nous avons effectué un court sondage informel à la session d'hiver 2019. Le 19 et le 22 mars 2019, nous avons

groupé les étudiantes et étudiants en équipe pour répondre à deux questions : qu'est-ce qui vous fait rire? Par quelles activités à caractère humoristique pourrait-on apprendre des mots du vocabulaire italien? Le tableau 5 énumère les réponses obtenues¹⁰.

Tableau 5. Des situations et activités réputées humoristiques

Ce qui fait rire	Activités humoristiques ¹¹
<ul style="list-style-type: none"> - Personnes qui tombent ou qui vivent des mésaventures. - Les humoristes. - Humour noir. - Les mèmes. - Des histoires drôles. - Des personnes ivres. - Notre professeur d'italien. - Les enfants qui rient. - Soirée avec des amis. - Ironie. - Stupidité. - Situations malaisantes. - Jeux de mots (avec double sens). - Personnes qui se versent quelque chose sur soi-même. - Blagues de papa. 	<p>Évènements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux de rôles. - Devinette sur la signification d'une blague. - Mimes. - Vocabulaire « tabou » (mauvais mots). - Carte dans le front (qui suis-je?). - Chasse au trésor. <p>Support visuel et auditif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Émissions italiennes. - Vidéos humoristiques. - Karaoké; - Chansons drôles. <p>Support d'images :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mèmes; - Association d'une photo à une phrase drôle. - Le jeu <i>Fais-moi un dessin</i> (dessiner et deviner); - Bandes dessinées italiennes. <p>Support de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux de mots; - Traduction de blagues italiennes; - Création de textes drôles.

Les réponses obtenues ont dépassé nos attentes. Grâce au sondage, nous avons pu avoir un aperçu de ce qui est considéré comme divertissant par des étudiantes et étudiants au collégial. Du

¹⁰ Certains éléments ont été omis pour le manque de lien avec l'humour.

¹¹ Les réponses à cette question sont groupées en catégories.

même souffle, nous avons pu établir des pistes pour la conception du matériel. Nous avons exclu toutes situations humoristiques que nous avons considérées inappropriées (humour noir, situations malfaisantes, vocabulaire « tabou », etc.) tel que recommandé par Walzer et al. (2006). Également, nous avons mis de côté les activités trop complexes à réaliser au regard du niveau de la logistique et de la difficulté de la langue pour un cours débutant (cours à l'extérieur du Cégep, karaoké, création de textes drôles, etc.). Nous avons donné priorité aux activités les plus populaires selon les réponses obtenues. Voici notre choix final des activités :

- Leçon 7 (les mois et les saisons) : mèmes;
- Leçon 8 (le restaurant) : vidéos;
- Leçon 9 (les jours de la semaine et les activités du temps libre) : bandes dessinées, *Fais-moi un dessin*;
- Leçon 11 (les indications) : association, création d'images, chanson, chasse au trésor.

Il nous semble important de définir et de présenter un élément très populaire parmi les étudiantes et étudiants au collégial. Un mème est un élément culturel, propagé à travers le web et qui devient viral (Office québécois de la langue française, 2020). Cette idée peut prendre la forme d'une image accompagnée par une phrase amusante. Nous avons opté pour l'utilisation de ce nouveau concept pour nous rapprocher de la réalité collégiale actuelle et des goûts de nos étudiantes et étudiants. Nous avons décidé d'avoir recours à la chasse au trésor, puisqu'elle est une activité que nous avons déjà effectuée dans le passé avec succès. Dans cette activité, les étudiantes et étudiants, qui cherchent un objet caché à l'extérieur de la classe, sont laissés seuls et seuls. Ceci peut représenter un risque de perte de contrôle (Rémon, 2013; Ziv & Ziv, 2002)

Pour procéder à la conception des différentes activités humoristiques, nous nous sommes laissé guider par les réponses des étudiantes et étudiants à la première question du sondage, mais aussi par deux théories de l'humour : celle de l'incongruité et celle de la supériorité. La théorie de l'incongruité est la plus explorée par les chercheuses et chercheurs (Bell, 2015; Dion, 2007; Shultz, 2017; Straus, 2014). En revanche, les étudiantes et étudiants semblent être davantage amusés par le malheur des autres personnes (personnes qui tombent, qui vivent des mésaventures et qui se versent quelque chose sur elles-mêmes), ce qui réfère plutôt à la théorie de la supériorité (Attardo 2010). Pour ces raisons, nous nous sommes appuyé sur la théorie de l'incongruité et quelques fois sur celle de la supériorité dans notre matériel. À titre d'exemple, les mèmes de la leçon 7 ont été réalisés en se basant sur la théorie de l'incongruité (annexe F, pages 175, 176 et 178). Comme le niveau de la langue est simple et facilement compréhensible pour les étudiantes et étudiants du cours, l'incongruité présentée dans les mèmes peut être facilement résolue. Notons également que l'humour employé dans la leçon 7 fait référence à la vie étudiante et aux intérêts des apprenantes et apprenants. Autre exemple, la première vidéo de la leçon 8 prend appui sur la théorie de la supériorité. En effet, la mère du personnage principal vit des situations paradoxales et extrêmes en subissant les exigences de son propre fils. Les deux autres vidéos, dans lesquelles le protagoniste se déguise pour incarner différents personnages et mange des aliments de façon démesurée, s'appuient quant à elles sur la théorie de l'incongruité (annexe F, pages 180, 181 et 183). La théorie de l'incongruité est aussi présente dans la leçon 9 et dans toutes ses images tirées de bandes dessinées italiennes (annexe F, de page 184 à page 190). Les images de la leçon 11 explorent tour à tour les théories d'incongruité (a, d, e, f, g, h, j, k, l) et de supériorité (b, i) (annexe F, de page 191 à page 193).

En ce qui concerne le niveau de la langue utilisé dans les textes, les images ou les vidéos, nous avons toujours utilisé un langage simple et approprié à des apprenantes et apprenants de la langue italienne de niveau élémentaire. Pour les mots considérés plus complexes, nous avons intégré des notes de bas de page, pour faciliter la compréhension des activités.

Rappelons que notre deuxième ligne directrice établit que le matériel, pour être humoristique et pour pouvoir potentiellement favoriser l'apprentissage, devait répondre à des critères précis : s'appuyer à une des théories de l'humour (supériorité, soulagement ou incongruité) et aussi être approprié et compréhensible pour des étudiantes et étudiants au collégial. Dans le respect de cette deuxième ligne directrice, le matériel développé peut donc être considéré humoristique, compréhensible et également proche de la vie des étudiantes et étudiants.

1.3 L'utilisation de stratégies d'apprentissage adéquates

La troisième ligne directrice indique que l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire peuvent être encouragés en utilisant des stratégies d'apprentissage appropriées (répétition, élaboration, structuration et application). Les stratégies de répétition prévoient de répéter le mot pour favoriser leur mémorisation. Les stratégies d'élaboration que nous avons utilisées, en suivant les suggestions de Serra Borneto (2017), incluent : l'association (nous avons opté pour des associations de type émotif utilisant l'humour), la contextualisation (mettre en contexte les mots utilisant des phrases humoristiques), la comparaison (comparer des mots L2 avec leur équivalent L1) et la visualisation (associer le vocabulaire avec des images). Nous avons eu recours à des stratégies de structuration sous forme de carte sémantique. Les stratégies d'application utilisées étaient : la lecture, l'écriture, l'écoute et la conversation. Intégrer ces stratégies à nos activités fut

une procédure presque naturelle. Nous avons remarqué que toutes les activités (traduction, écriture, lecture, association de mots aux images, etc.) représentent des stratégies d'apprentissage en soit. Le tableau 6 présente les stratégies utilisées pour les activités et exercices des leçons concernées.

Tableau 6. Les stratégies d'apprentissage intégrées au matériel humoristique

Stratégies	Activités
Leçon 7	
Association, contextualisation	Regarder les images qui représentent les mois et les saisons.
Comparaison	Écrire en italien les mois de l'année et les saisons et leur traduction.
Répétition	Compléter des phrases avec les mois de l'année et les saisons, remplir une carte sémantique, traduire des phrases, demander la date d'anniversaire.
Application	Composer une phrase humoristique, réécrire les notions apprises.
Leçon 8	
Contextualisation, comparaison	Écouter des vidéos, traduire les différents types de café.
Répétition	Participer à des jeux de rôle, lire un texte, trouver l'intrus parmi des mots, compléter des phrases.
Application	Répondre à des questions écrites, réécrire les notions apprises.
Leçon 9	
Association, contextualisation	Apprendre les jours de la semaine et les activités du temps libre.
Comparaison	Écrire les jours de la semaine et les activités du temps libre avec leur traduction.
Répétition	Répondre à des questions écrites.
Visualisation	Dessiner une activité du temps libre.
Application	Réécrire les notions apprises.
Leçon 11	
Association, contextualisation	Associer des phrases à des images, écouter une chanson, créer une image en équipe, traduire des phrases.
Comparaison	Écrire les prépositions de lieu et leur traduction.
Répétition	Cacher et trouver un objet au Cégep en donnant des indications.
Application	Réécrire les notions apprises.

Après avoir intégré ensemble les stratégies, l'humour et le vocabulaire, nous avons rassemblé l'ensemble du matériel pédagogique développé dans un document nommé *Scherzo* (qui signifie « blague » en italien) et qui compte vingt-quatre pages (annexe F). La structure, pour chaque leçon du matériel, suit l'ordre suivant :

- Activité humoristique;
- Activités d'intégration / exercices;
- Récapitulation générale.

Avant de mettre en œuvre ce matériel en classe, nous avons apporté des améliorations et des modifications.

1.4 Les ajustements apportés avant la mise à l'essai

Les ajustements apportés ont concerné la mise en page et la présentation du matériel. Nous avons procédé à une première impression du matériel qui avait comme objectif d'évaluer le résultat final. À la suite de cette opération, nous avons apporté des modifications mineures comme la dimension de la police et la mise en page de certaines leçons. Nous avons consulté, d'ex-étudiantes et ex-étudiants du cours *Italien I* (608-CJA-03) relativement à *Scherzo*, dans le but d'apporter des améliorations aux activités humoristiques. Trois ex-étudiantes et un ex-étudiant se sont portés volontaires pour répondre à un sondage en ligne. Pour résumer leurs propos anonymes, les répondantes et le répondant ont apprécié l'humour et l'ont réputé efficace. C'est pourquoi aucune modification n'a été faite aux activités humoristiques créées. Certaines réponses suggéraient de ne pas avoir recours aux exercices, car les étudiantes et étudiants n'aimeraient pas les exécuter en

classe. Cependant, nous n'avons pas opté pour l'élimination de cette partie que nous considérons comme un soutien à l'apprentissage. Pour terminer, *Scherzo* a été inséré à l'intérieur des notes de cours de la session d'automne 2019.

2. LA MISE À L'ESSAI DU MATÉRIEL

La collecte de données avait comme objectif d'évaluer auprès des étudiantes et étudiants la pertinence, l'utilité et l'intérêt du matériel développé au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire à l'étude. Ce qui constitue le troisième et dernier objectif spécifique de cette recherche. Pour faciliter l'analyse, la présentation et l'interprétation des données, les résultats ont été groupés en trois catégories : la compréhension de l'humour, son appréciation et, enfin, la relation entre humour et apprentissage. Pour chaque catégorie, les données quantitatives et qualitatives issues du questionnaire sont présentées. Les données obtenues grâce au groupe de discussion suivent dans la partie de présentation des résultats. Les observations notées dans le journal de bord complètent l'information. Le chapitre se termine avec l'interprétation des résultats et une dernière section les synthétisant.

2.1 La compréhension de l'humour : présentation des résultats

À l'aide de nos outils de collecte, nous voulions déterminer si l'humour, intégré au matériel pédagogique conçu, avait été compris par les étudiantes et étudiants. La compréhension et aussi l'appréciation de l'humour sont des conditions indispensables pour qu'il soit en mesure de favoriser l'apprentissage.

2.1.1 Les résultats tirés du questionnaire

Dans l'ensemble, tel que montré à la figure 5, les étudiantes et étudiants ont été en mesure de comprendre l'humour de *Scherzo*¹².

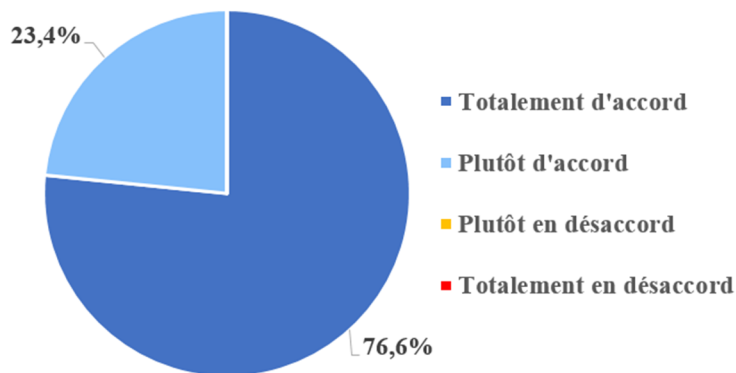


Figure 5. La compréhension de l'humour

Quelques commentaires nuancent ce résultat. « *Blagues de papa? Peuvent être difficiles à comprendre, ont pu être cherchées loin* » (Anonyme), « *à certains moments, l'humour était un peu difficile à discerner* » (Anonyme), « *parfois il manquait du contexte pour bien comprendre la situation donnée* » (Anonyme) et encore « *peut-être que si des mots sont compliqués, l'intégration de l'humour serait plus difficile à faire* » (Anonyme). Ces commentaires, qui font ressortir des difficultés à saisir l'humour, font mention du type d'humour choisi, du contexte de la situation humoristique et de la difficulté à comprendre certains mots. Cette dernière observation, nous amène à considérer que le niveau de la langue a pu avoir un impact sur la compréhension de

¹² Question 3 du questionnaire (annexe B).

l'humour. Comme noté dans le journal de bord, pendant la mise à l'essai dudit matériel, les étudiantes et étudiants ont occasionnellement demandé d'utiliser leur téléphone cellulaire pour trouver la signification de certains mots sur Internet. Nous avons anticipé la possibilité que les étudiantes et étudiants aient pu éprouver des difficultés avec la compréhension de quelques mots présents dans les activités humoristiques. Pour cette raison, lors de la création de *Scherzo*, des notes de bas de page avec la traduction des mots, réputés plus complexes, ont été ajoutées pour faciliter la compréhension. Une question en particulier visait à déterminer si le niveau de difficulté de la langue italienne utilisé dans *Scherzo* était adéquat avec le niveau de connaissance des participantes et participants. 80,2 % ont déclaré être totalement d'accord, 18,9 % plutôt d'accord et 0,9 % plutôt en désaccord sur l'adéquation du niveau de la langue utilisé¹³. Ainsi pour la vaste majorité le niveau de la langue était adéquat à leur connaissance en italien.

2.1.2 *Les résultats tirés du groupe de discussion*

Dans le but d'approfondir les résultats obtenus avec le questionnaire, nous avons animé un groupe de discussion en utilisant le guide créée pour cette finalité (annexe C). D'abord, le groupe, formé par quatre participantes et un participant¹⁴, a indiqué avoir bien saisi l'humour présenté dans les activités, en accord avec les statistiques du questionnaire. Par la suite, nous avons informé les participantes et le participant sur les difficultés, rencontrées par quelques répondantes et répondants au questionnaire, en lien avec la compréhension de l'humour. Le groupe a nommé,

¹³ Question 17 du questionnaire (annexe B).

¹⁴ Rappelons que le report de la date de la rencontre, suite à une tempête de neige, a affecté la taille de notre échantillon.

comme plus difficiles à saisir, les bandes dessinées de la leçon 9 (annexe F, de page 184 à page 188). Selon Anna¹⁵, certaines étaient difficiles à comprendre puisqu'il manquait une référence proche de leurs connaissances en matière de bandes dessinées. À la leçon 9, nous avons présenté un extrait d'une création italienne nommée *Lupo Alberto*, très populaire en Italie (annexe F, page 186). D'après le groupe, personne ne la connaissait et pour cette raison il était difficile d'en saisir l'humour. Cette observation est confirmée par Mario qui a indiqué qu'il pourrait être plus difficile pour des personnes qui ne sont pas familières avec *Peanuts* d'en comprendre l'humour associé. Pour investiguer sur le niveau de la langue comme barrière à la compréhension, nous avons d'abord rapporté au groupe les résultats du questionnaire et nos observations sur l'utilisation du téléphone cellulaire en classe pour chercher des mots sur Internet. Selon le groupe, le niveau de la langue était adéquat et le fait d'utiliser le téléphone, une procédure normale à leur dire, les a aidés plutôt à apprendre de nouveaux mots.

2.2 L'appréciation de l'humour : présentation des résultats

Cette section expose les résultats qui concernent l'appréciation de l'humour. Nous voulions établir si, après avoir été compris, l'humour était également apprécié. Nous cherchions à comprendre quelles activités humoristiques avaient été les plus appréciées par les participantes et participants. Nous avons également voulu savoir si l'humour traitait des sujets appropriés et si les activités étaient innovantes, originales et motivantes à réaliser.

¹⁵ Tous les noms du groupe de discussion sont fictifs.

2.2.1 Les résultats tirés du questionnaire

La majorité des étudiantes et étudiants a trouvé les activités de la section *Scherzo* humoristiques. En effet, 65,1 % des répondantes et répondants au questionnaire, ont affirmé être totalement d'accord avec cette affirmation contre 34 % qui se disaient plutôt d'accord et 0,9 % plutôt en désaccord¹⁶. Pour expliquer sa vision une étudiante ou un étudiant mentionne :

Ce sont des activités (sic) qui apportent de la joie dans le cours et qui permettent de détendre l'atmosphère (sic) dans la classe. Ça change les idées et ça fait original et différent des autres cours qui ont une ambiance plutôt sérieuse et ennuyante. Ça fait en sorte que les étudiants aient plus envie d'aller au cours (Anonyme)

D'autres observations ont mis en évidence la capacité de l'humour à rendre plus agréable l'atmosphère et l'impact en classe d'un apprentissage humoristique. Les activités humoristiques ont aidé à créer un lien de proximité avec le professeur et elles « *tissent des liens pédagogiques autant que sociaux* » (Anonyme). L'humour de grande qualité, selon une étudiante ou un étudiant, a rejoint leur génération. Des participantes et participants suggèrent de poursuivre dans le futur avec l'utilisation des éléments humoristiques à la mode (comme les mèmes). Nous avons voulu recueillir des données sur les activités privilégiées par les étudiantes et étudiants. La figure 6 illustre l'appréciation pour chaque activité¹⁷. Rappelons que pour l'analyse de ces données, en lien avec le niveau d'appréciation, nous avons considéré comme un degré élevé, la combinaison des

¹⁶ Question 1 du questionnaire (annexe B).

¹⁷ Question 2 du questionnaire (annexe B).

réponses avec des valeurs positives (très apprécié et apprécié). Nous avons adopté la même logique de combinaison pour un faible degré d'appréciation (peu apprécié et pas apprécié).

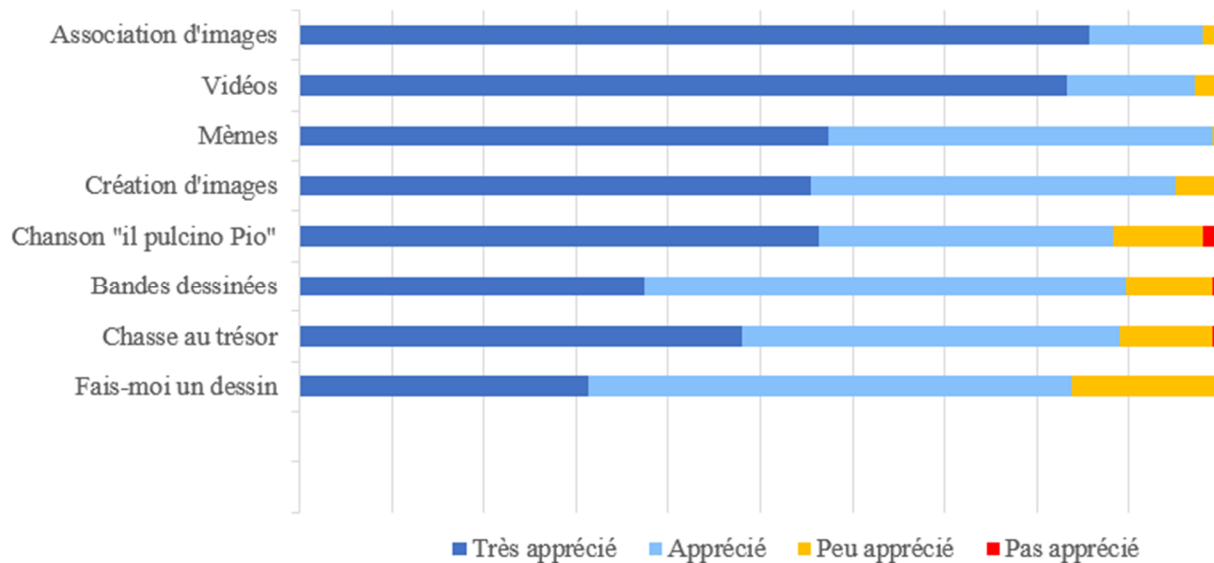


Figure 6. Les activités les plus appréciées

Les deux activités qui ont obtenu le plus important degré d'appréciation sont l'association d'images qui montrent leur professeur dans son quotidien (85,7 % très apprécié et 12,4 % apprécié) et les activités d'écoute de trois vidéos avec le professeur comme protagoniste (83,3 % très apprécié et 13,9 % apprécié). Deux activités ont obtenu une bonne appréciation : les mêmes représentant la vie collégiale (57,4 % très apprécié et 41,7 % apprécié) et la création d'images humoristiques par les étudiantes et étudiants (55,4 % très apprécié et 39,6 % apprécié). Des étudiantes et étudiants ont déclaré avoir apprécié que le professeur se soit mis au premier plan en s'intégrant dans l'humour, car « *cela permet une complicité avec le professeur* » (Anonyme). D'autres se sont dit mal à l'aise en consultant les photos, suggérant de les changer. « *Je préfère étudier du contenu qui ne contient pas de photos de mon professeur* » (Anonyme). Ces

observations renvoient à l'utilisation d'un humour approprié. Le questionnaire a permis de documenter cet aspect. La totalité des étudiantes et étudiants considéraient l'humour de *Scherzo* approprié (97,3 % totalement d'accord, 2,7 % plutôt d'accord)¹⁸. Cependant, toutes les activités n'ont pas été considérées comme également amusantes. Les activités qui ont obtenu un plus faible degré d'appréciation étaient l'écoute de la chanson *Il pulcino Pio* (56,3 % très apprécié et 32 % apprécié), les bandes dessinées (37,4 % très apprécié et 52,3 % apprécié), la chasse au trésor (48% très apprécié et 41 % apprécié)¹⁹ et l'activité *Fais-moi un dessin* (31,4 % très apprécié et 52,4 % apprécié). Nous avons classé ces activités, comme ayant un faible degré d'appréciation, car elles contenaient des pourcentages non négligeables de peu et de non appréciation. Les participantes et participants ont trouvé les activités innovantes et originales, comme le montre la figure 7²⁰.

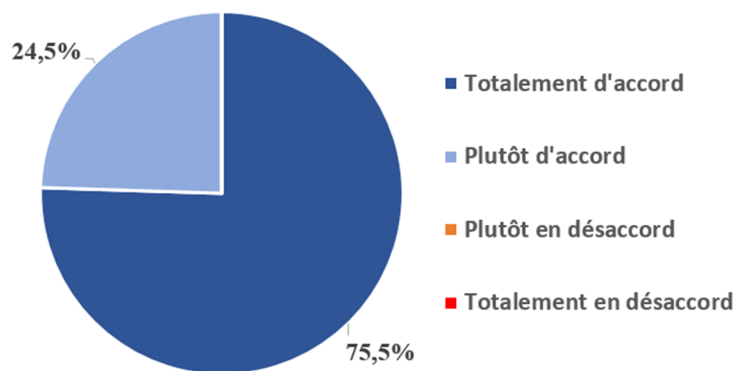


Figure 7. L'opinion sur le caractère innovant et original de *Scherzo*

¹⁸ Question 4 du questionnaire (annexe B).

¹⁹ L'activité invitait à cacher un objet et à guider un étudiant ou une étudiante à le trouver en donnant des indications.

²⁰ Question 12 du questionnaire (annexe B).

Notons que la totalité des participantes et participants est d'accord sur le fait que le matériel pédagogique développé ait été original et innovant. Les activités humoristiques ont aussi été réputé motivantes, comme l'indique la figure 8²¹.

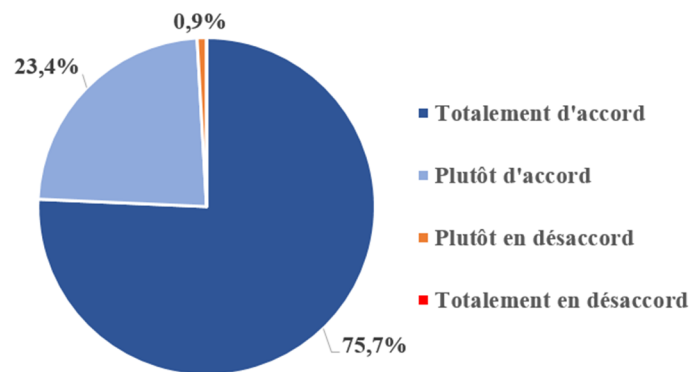


Figure 8. L'opinion sur le caractère motivant de *Scherzo*

Cette figure met en évidence que 99,1 % ont trouvé motivant à réaliser le matériel pédagogique *Scherzo*.

2.2.2 Les résultats tirés du groupe de discussion

Le groupe de discussion a été invité à se prononcer sur ce qui a été le plus apprécié de l'apprentissage humoristique. Selon Barbara cette manière d'apprendre « *faisait moins scolaire, ça faisait plus comme si on était une grosse gang (sic) qu'essaye d'apprendre une langue* ». D'après Giorgia, le fait d'utiliser l'humour donnait au professeur un aspect plus humain et plus proche des étudiantes et étudiants. Cela a d'ailleurs été consigné au journal de bord. En effet, nous

²¹ Question 16 du questionnaire (annexe B).

avons remarqué quelques étudiantes et étudiants feuilleter la section Scherzo des notes de cours et sourire en regardant les images de la leçon 11. Une étudiante en consultant par hasard les images de la leçon 11 s'était exclamée : « *Mais, c'est mon prof !!* », causant des fous rires en classe.

Par la suite, le groupe a nommé comme activités favorites l'association d'images, les vidéos et les mèmes. Comme leurs préférences correspondaient avec les deux activités avec un degré d'appréciation plus important du questionnaire et à nos observations notées dans le journal de bord, nous avons voulu approfondir cet aspect. Nous avons demandé aux participantes et participants de justifier les raisons de tels choix.

Selon Barbara, les images de leur professeur et l'association avec des mots du vocabulaire de la langue italienne étaient hilarantes puisqu'elles montraient que leur professeur ne se prend pas trop au sérieux et qu'il est capable de rire de lui-même. Pour Anna, à l'école secondaire il y avait souvent un mur qui venait se créer entre les étudiantes et étudiants et la professeure et ou le professeur, vus comme des personnes très distantes. Toujours selon Anna, ces images ont contribué à « *briser un peu ce mur* » en créant un lien de proximité. Nous avons informé le groupe que quelques participantes et participants ont considéré les images en question malaisantes. Le groupe de discussion ne s'est pas trouvé en accord avec ces remarques et considérait comme approprié l'humour proposé dans cette activité et dans toutes les autres. Comme raisons possibles, Barbara a ajouté que la personne qui a écrit ce commentaire pouvait avoir un sens de l'humour différent. D'après Anna, une personne à la première année du Cégep ne serait pas habituée à cette proximité avec leur professeure ou professeur ce qui aurait pu l'amener à écrire ce commentaire.

Les vidéos et les mèmes ont également été fort appréciés par le groupe de discussion. Selon Barbara, la raison réside dans le fait que ce sont des médias déjà connus, très aimés par les étudiantes et étudiants au collégial et utilisés au quotidien par les jeunes d'aujourd'hui. Le groupe était d'accord sur le fait que la vie étudiante se passe beaucoup sur les vidéos et sur les mèmes et ces derniers font parfois l'objet de leurs échanges par messages texto. Lors de nos observations en classe, nous avons remarqué que les étudiantes et étudiants ont apprécié plus les mèmes des mois plutôt que ceux des saisons. Nous désirions aussi comprendre les raisons de cette préférence. Rappelons que cette activité de la leçon 7 demandait aux étudiantes et étudiants d'identifier et traduire les mois de l'année ou les saisons qui étaient intégrés dans les images. Anna a expliqué que la quantité d'images propres à chaque activité (12 pour les mois et 4 pour les saisons) pourrait expliquer la raison de cette préférence.

Nous avons également interrogé le groupe sur les raisons pour lesquelles la vidéo mettant en vedette la mère du professeur²², était la plus appréciée (suite à une consultation informelle en classe). Il en est ressorti que cette vidéo était appréciée parce que le professeur traite de manière inadéquate sa propre mère : les étudiantes et étudiants comprennent que c'est une exagération qui ne correspond pas à la réalité. Le groupe a par exemple rapporté que lorsque le professeur demande à sa propre mère de lui préparer un café, cette dernière se cache partout dans la maison pour pouvoir fuir les exigences de son fils. Selon le groupe, cette situation rappelle leur quotidien quand les jeunes se comportent aussi de cette manière insistante avec leurs parents. Les participantes et le

²² Vidéo : www.youtube.com/embed/BZgUrdeZwg4

participant n'ont pas trouvé un accord sur la possibilité que la théorie de la supériorité (rire du malheur des autres) soit à la base du succès de cette vidéo. À leur dire, c'est le fait de voir le côté humain de leur professeur et la situation plutôt absurde qui les ont amusés.

Après avoir souligné leur appréciation de toutes les activités, les participantes et le participant ont indiqué des raisons possibles du plus faible degré d'appréciation de certaines activités nommées dans le questionnaire. Selon Giorgia, la chasse au trésor demandait aux étudiantes et étudiants de travailler en équipe avec des personnes qu'ils ne connaissaient pas vraiment et avec qui elles et ils ne partageaient peut-être pas le même sens de l'humour.

Concernant les bandes dessinées, le groupe a rappelé que comme les étudiantes et étudiants n'avaient pas toujours compris l'humour de cette activité il est possible qu'il n'ait pas été apprécié.

Anna a souligné que l'activité *Fais-moi un dessin*, qui demandait aux étudiantes et étudiants de créer un dessin pour faire deviner une activité de temps libre, a obtenu un pourcentage d'appréciation moins important car dessiner n'est pas simple pour tout le monde. Selon le groupe, il est normal que certaines activités ou que l'humour en général puissent ne pas être appréciés par toutes et tous, puisque « *on ne rit pas peut-être de la même manière* » (Anna).

Pour conclure, le groupe était d'accord sur le fait que l'humour était approprié car il s'agissait d'un humour « *basic [...] pas fait pour faire des conflits ou mettre la tension dans la classe* » (Giorgia). Le groupe était unanime sur le caractère innovant, original et motivant des activités de la section *Scherzo*.

2.3 La relation entre humour et apprentissage : présentation des résultats

Après avoir obtenu des données sur la compréhension et l'appréciation de l'humour, il était essentiel de comprendre si les participantes et participants avaient l'impression d'avoir appris davantage et d'être en mesure de réutiliser leur vocabulaire acquis avec les activités humoristiques. D'abord, cette section expose les commentaires des étudiantes et étudiants sur l'utilité des activités humoristiques au regard de l'apprentissage du vocabulaire et sur l'efficacité de l'humour. Par la suite, nous exposons leurs préférences à apprendre le vocabulaire en employant une méthode traditionnelle (avec des listes de mots et des dialogues), une manière humoristique ou un mélange des deux méthodes. Puis, nous abordons la possibilité que l'humour puisse agir comme distraction. Enfin, nous vérifions si l'humour a été bien intégré avec les mots à apprendre.

2.3.1 *Les résultats tirés du questionnaire*

Nous avons voulu établir si les étudiantes et étudiants avaient trouvé utile le matériel humoristique pour leur apprentissage du vocabulaire. La figure 9 présente l'utilisation et l'intention d'utiliser le matériel humoristique pour étudier et réviser²³.

²³ Question 6 du questionnaire (annexe B).

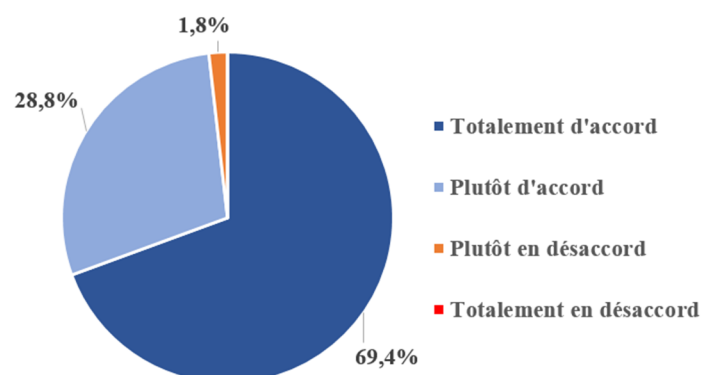


Figure 9. L'utilisation ou l'intention d'utiliser *Scherzo* pour étudier et réviser

Remarquons que 98,2 % des répondantes et répondants confirment avoir utilisé ou avoir l'intention d'utiliser le matériel pédagogique humoristique pour étudier et réviser les notions du cours. La figure 10 illustre la perception de l'utilité de *Scherzo* pour la compréhension du vocabulaire²⁴.

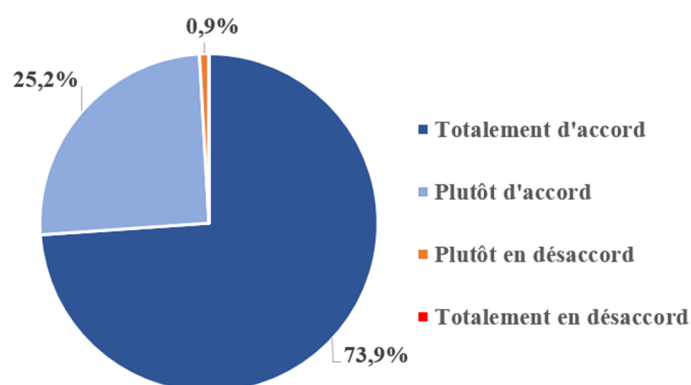


Figure 10. La perception de l'utilité de *Scherzo* pour la compréhension du vocabulaire

²⁴ Question 7 du questionnaire (annexe B).

Il apparaît que pour la quasi-totalité des participantes et participants, *Scherzo* a été utile pour la compréhension du vocabulaire. Cette manière humoristique de présenter les savoirs donnait le goût de réaliser les activités et de s'impliquer dans le cours. Toutefois, certaines activités comme les bandes dessinées, la création d'images et la chasse au trésor n'ont pas été considérées utiles, selon quelques étudiantes et étudiants. Soulignons que les deux dernières activités, n'étaient pas supervisées, ce qui augmente le risque que certains étudiantes et étudiants s'investissent moins.

Si le matériel était jugé utile, était-il aussi considéré efficace? Est-ce que les participantes et participants à l'étude ont eu l'impression d'avoir appris davantage et d'être en mesure de réutiliser les mots appris en utilisant le matériel *Scherzo*? La figure 11 présente les résultats qui concernent la perception de la capacité à réutiliser les mots appris de manière humoristique²⁵.

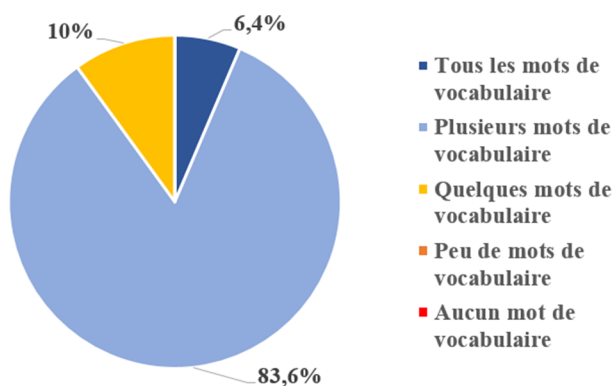


Figure 11. La perception quant à la capacité de réutiliser les mots du vocabulaire appris dans un contexte humoristique

²⁵ Question 9 du questionnaire (annexe B).

Cette manière d'apprendre était pour certaines et certains une bonne technique de mémorisation. Les mots étaient plus faciles à retenir « *puisque'on rit, on retient la chose qui nous a fait rire et donc le mot italien* » (Anonyme) et « *avec l'humour, il est plus facile de retenir les mots* » (Anonyme) car il « *rend les mots de vocabulaire plus marquants et facile à se souvenir* » (Anonyme). Les participantes et participants sont allés, parfois, plus en profondeur dans leurs commentaires. « *Puisque c'est drôle et amusant, il est plus facile de retenir ce qu'on apprend. Ça reste en mémoire et lors des tests on a qu'à penser aux mêmes et ce qu'il était écrit afin de s'en souvenir* » (Anonyme). « *Je trouve qu'utiliser l'humour permet de se souvenir de tout ce que nous avons appris en classe. Nous nous souvenons toujours des choses qui ont eu un impact sur nous. L'humour permet de nous faire rappeler la matière efficacement* » (Anonyme). « *Apprendre avec l'humour mobilise le cerveau à vouloir apprendre* » (Anonyme). « *Dans un examen il est plus facile de se rappeler de quelque chose qui nous a fait rire : comme par exemple une image, des mêmes, etc.* » (Anonyme).

Les répondantes et répondants au questionnaire, devaient identifier trois activités qui considéraient avoir été les plus aidantes au regard de l'apprentissage du vocabulaire. La figure 12 présente ces résultats²⁶.

²⁶ Question 11 du questionnaire (annexe B).

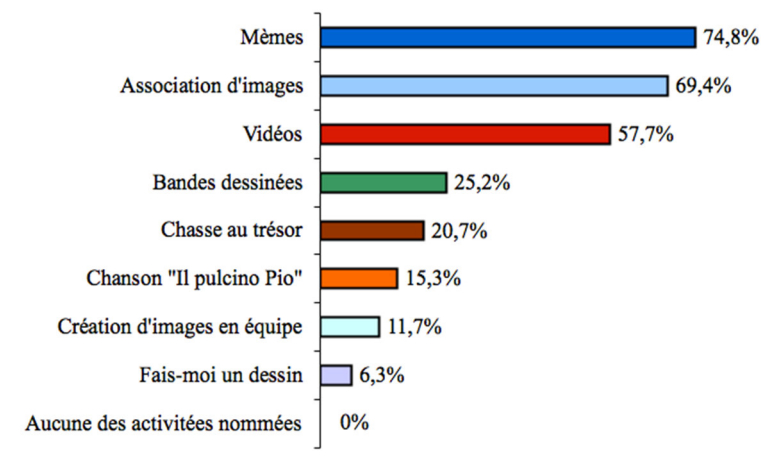


Figure 12. Les activités considérées comme favorisant davantage l'apprentissage du vocabulaire

L'activité incluant les mèmes (choisie par 83 participantes et participants), l'association d'images (choisie par 77) et l'écoute des vidéos (64) sont les trois activités qui sont identifiées par le plus grand nombre quant à leur efficacité pour l'apprentissage du vocabulaire de la langue italienne. Soulignons que toutes ces activités avaient recours à du matériel visuel (audio et vidéo). En effet, nous avons souvent remarqué la présence du mot *image* parmi les commentaires positifs sur les activités. Selon certains participantes et participants, les images les ont aidés davantage à comprendre le vocabulaire de la langue italienne. Un répondant anonyme indique que « *les situations qu'on peut associer aux mots comme les vidéos, la chasse au trésor ou la création d'images en équipe sont les meilleures façons de retenir les mots de vocabulaire* ». Les activités n'ont pas eu le même degré d'appréciation, comme nous pouvons le remarquer à la figure 12. Les activités rapportées comme moins efficaces, à la figure 12, sont : l'écoute de la chanson, la création d'images en équipe et *Fais-moi un dessin*. Une participante ou un participant rapporte, pour la chanson *Il pulcino Pio*, qu'elle n'était pas efficace parce qu'il y a pas eu un retour sur l'activité pour fixer l'apprentissage des mots présentés.

Plusieurs commentaires indiquent que les activités humoristiques captent davantage l'attention que celles plus traditionnelles (comme des listes de mots ou des dialogues) et aident à rester concentrés sur le travail contrairement à un cours plus traditionnel dans lequel certaines et certains ont déclaré avoir plus de difficulté à rester attentifs. Cependant, un commentaire concernant ce type d'apprentissage indiquait que « *si on avait des listes de mots j'ai l'impression qu'on ferait du par cœur et qu'on apprendrait plus* » (Anonyme). Est-ce possible que les étudiantes et étudiants penchent plus pour un tel type d'apprentissage? 82 % des répondantes et répondants considèrent plus efficace apprendre les mots de vocabulaire avec les activités humoristiques de Scherzo. 15,3 % optent pour un apprentissage avec des listes de mots et 2,7 % en utilisant le livre²⁷. La figure 13 montre les préférences en lien avec la manière d'apprendre²⁸.

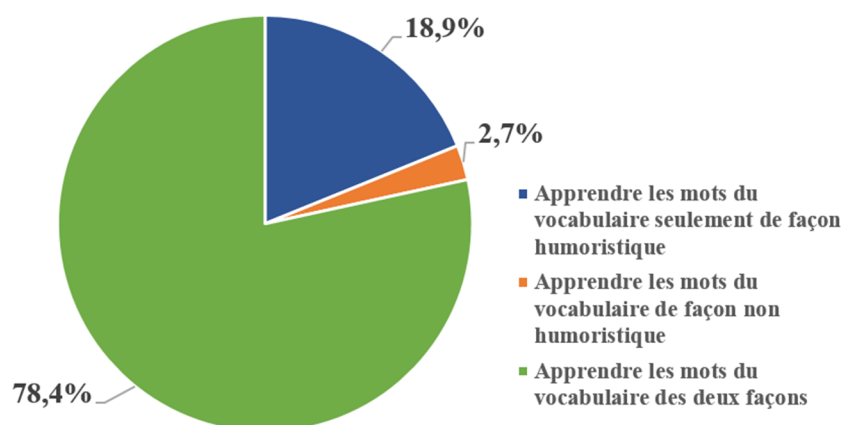


Figure 13. La manière préférée d'apprendre le vocabulaire

²⁷ Question 10 du questionnaire (annexe B).

²⁸ Question 13 du questionnaire (annexe B).

Une majorité opte donc pour un apprentissage mixte dans lequel les deux façons sont utilisées. Si plusieurs participantes et participants invitent le chercheur à augmenter le nombre d'activités humoristiques d'autres indiquent plus prudemment que la méthode humoristique « *pour être à sa pleine efficacité devrait toujours représenter les 50% de chaque cours. Après la pause, revoir ce qui a été vu de façon magistrale et revoir ou réappliquer [les] apprentissages avec des activités humoristiques* » (Anonyme). « *Faire dans une période de cours une partie drôle et une partie sérieuse pour faire un équilibre* » (Anonyme). Selon un commentaire anonyme, il peut être intéressant d'apporter une nouvelle manière d'apprendre plus motivante et drôle pour faire suite à une partie plus traditionnelle. Parmi les raisons d'opter pour une partie d'enseignement plus traditionnel, l'humour pourrait-il détourner l'attention de l'apprentissage? 84,5 % des participantes et participants considèrent que non, alors que 15,5 %, considèrent le contraire²⁹. Des commentaires mentionnent un détournement de l'attention causé par les activités humoristiques. « *Avec l'humour on a tendance à prendre les leçons à la légère* » et « *c'est un peu difficile de se concentrer, car cela nous fait rire* » (Anonymes). Comme observé en classe, le fait de rire a amené les étudiantes et étudiants à des conversations hors sujet et il était parfois difficile de reprendre le contrôle. Un autre facteur qui peut avoir un effet sur l'efficacité de l'humour est la possibilité qu'il ne soit pas bien intégré avec la matière à apprendre. Ce risque est aussi mentionné par Ziv et Ziv (2002). Soulignons que la totalité des participantes et participants était d'accord sur le fait que l'humour était en lien avec les mots à apprendre (84,5 % totalement d'accord, 15,5 % plutôt d'accord)³⁰.

²⁹ Question 5 du questionnaire (annexe B).

³⁰ Question 8 du questionnaire (annexe B).

« *Il y a un lien créé entre l'image, la blague et le vocabulaire à apprendre* » (Anonyme). Comme l'indique la figure 14, presque la totalité des répondantes et répondants se trouvait d'accord sur l'utilité des exercices et des activités d'intégration présentes dans *Scherzo*³¹.

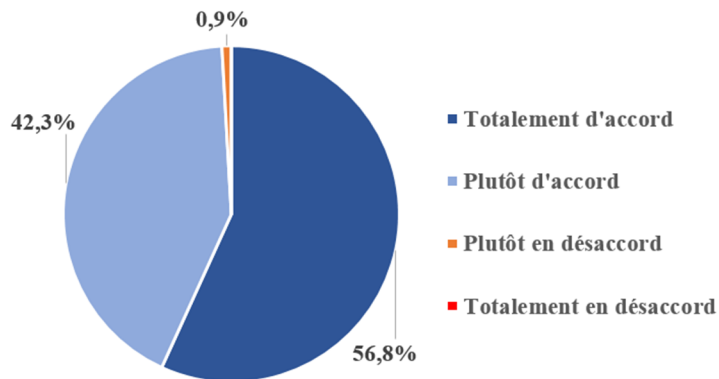


Figure 14. Le degré d'accord quant à l'utilité des exercices et des activités d'intégration

Pour terminer, soulignons que pour ce qui concerne le temps nécessaire à compléter les activités humoristiques, la majorité des répondantes et répondants a trouvé adéquat le temps alloué, comme la figure 15 le montre³².

³¹ Question 14 du questionnaire (annexe B).

³² Question 15 du questionnaire (annexe B).

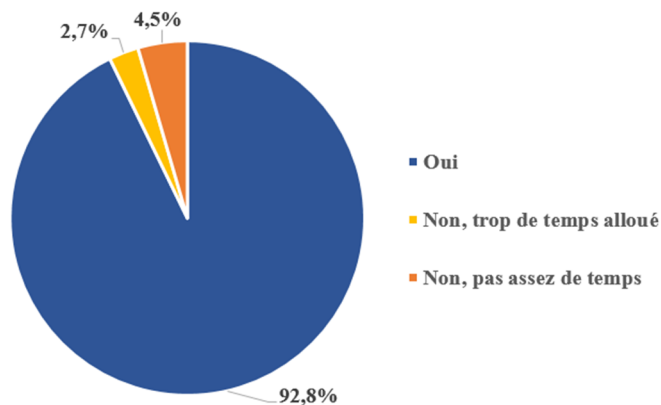


Figure 15. L'adéquation du temps pour compléter les activités humoristiques

2.3.2 Les résultats tirés du groupe de discussion

Le dernier sujet investigué en groupe de discussion concernait la perception de l'utilité et de l'efficacité du matériel pédagogique humoristique par les étudiantes et étudiants. Parmi les premières questions posées aux participantes et au participant du groupe, nous avons voulu avoir une idée générale des mots dont elles et il se souvenaient. Les réponses obtenues se référaient à des mots appris de façon humoristique et également non humoristique. Mario a indiqué se souvenir particulièrement du mot *settembre*³³, appris avec *Scherzo*, sans pouvoir toutefois en expliquer la raison. Pour Anna, les images de son professeur sont gravées pour toujours dans sa mémoire. Globalement, le groupe a trouvé le matériel pédagogique utile et pertinent pour leurs apprentissages en affirmant avoir eu recours à cette partie des notes pour étudier et réviser le vocabulaire à la maison. Nous avons également approfondi les propos des répondantes et répondants au questionnaire en lien avec l'efficacité de *Scherzo*. En considérant les trois activités

³³ Septembre.

réputées comme celles ayant permis d'apprendre davantage de vocabulaire, le groupe a été en mesure d'indiquer quelques raisons de ces préférences. Nous rappelons que les activités indiquées comme les plus efficaces par le plus grand nombre étaient les mêmes, l'association d'images et les vidéos. Pour Giorgia, ces activités étaient aussi celles qu'elle avait appréciées le plus, et c'est pourquoi elle a poussé sa curiosité plus loin en faisant des recherches pour en apprendre davantage sur la langue et la culture. Au dire du groupe, l'aspect visuel a joué un rôle fondamental et a eu un impact sur la perception d'efficacité de ces trois activités. Selon Anna, les images aidaient grandement à donner un contexte qui favorisait davantage la compréhension et l'apprentissage des mots, beaucoup plus qu'un texte écrit. La participante a cité comme exemple une image d'une personne sur une chaise au soleil associée au mois de juillet. Selon elle, de cette manière il serait plus simple de comprendre et de retenir le mot associé à ce mois de l'année. Le fait de découvrir par soi-même la signification des mots avec des images, a ajouté Anna, créerait un effet *récompense* qui aiderait aussi à apprendre plus efficacement et aisément. Cette manière de découvrir la signification des mots serait pour la participante plus simple avec l'utilisation d'images. Giorgia a également trouvé que les images ont contribué à donner une mise en contexte qui a favorisé la compréhension et l'apprentissage des mots. Elle a aussi rapporté que les images « *donnent le goût d'apprendre la langue [...] et restent plus dans la tête* » (Giorgia). Au dire du groupe, la plupart des personnes ont un style d'apprentissage plus visuel, et donc ces activités étaient réputées comme les plus efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire de la langue italienne. Mario a expliqué que comme il avait trouvé les images des activités nommées très amusantes il retournait les consulter plusieurs fois pendant la session pour pouvoir en rire encore. Selon lui, cet aspect aurait favorisé son apprentissage.

Au regard des activités considérées comme les moins efficaces, une des trois (*Fais-moi un dessin*) fait aussi partie des activités les moins appréciées. Interrogés sur les raisons, les participantes et le participant ont trouvé normal qu'un manque d'appréciation ait amené aussi une perception d'efficacité moindre de cette activité. En ce qui concerne la chanson *Il pulcino Pio*, aussi indiquée comme moins efficace selon les réponses au questionnaire, le groupe ne semblait pas se souvenir particulièrement de cette activité puisqu'après il n'y avait pas eu de retour pour reprendre les notions à apprendre.

Pour continuer la discussion, nous avons voulu aussi déterminer pourquoi 78,4 % des répondantes et répondants au questionnaire préfèrent apprendre les mots de vocabulaire en utilisant un type d'apprentissage mixte. Pour Giorgia, il y avait un certain équilibre puisqu'une partie des notes était plus traditionnelle et l'autre humoristique.

Si c'est juste trop drôle ça fait juste perdre l'envie d'apprendre la langue parce que c'est juste comme pour rire tandis que si c'est trop traditionnel [...] c'est monotone parce que tu fais juste apprendre à partir d'un manuel pis c'est juste... c'est plate. Si c'est mélangé oui tu ris un peu, mais tu t'amuses à apprendre, mais il y a quand même une partie sérieuse donc tu gardes comme un contrôle [...] il ne faut pas que j'oublie que cette partie est sérieuse donc je dois avoir toute ma concentration pour réussir (Giorgia)

Pour Anna, pendant la session, nous avons traité des sujets de manière plus classique, par exemple les verbes et les prépositions. Selon la participante, c'était la bonne façon de procéder, car les étudiantes et étudiants, depuis l'école primaire, sont habitués à étudier de manière plus

classique ces sujets de grammaire. Par contre, au dire du groupe de discussion, le vocabulaire se prête à être présenté en utilisant l'humour. Le groupe a aussi donné des pistes sur d'autres mots de vocabulaire qui pourraient être traités aisément de manière humoristique comme les aliments et les professions. Pour terminer, les participantes et le participant ont affirmé de ne pas avoir été distraits par l'humour et que la partie du cours humoristique était bien dosée.

3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Rappelons que l'objectif général de notre recherche est d'intégrer l'humour dans le matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants au collégial dans le cadre de leur formation générale complémentaire. Pour répondre à cet objectif, nous avons créé des activités, intégrant l'humour. Ce dernier a dû être compris et apprécié avant de pouvoir être considéré comme efficace. Cette section est dédiée à l'interprétation des résultats de notre recherche dans le but de répondre à notre objectif général. D'abord, nous traitons de l'importance de comprendre l'humour pour pouvoir l'apprécier. Par la suite, nous interprétons les résultats en lien avec l'appréciation de l'humour, indispensable pour son efficacité. Pour terminer, nous présentons la relation entre l'humour et l'apprentissage et la réutilisation des connaissances.

3.1 Comprendre pour apprécier

Des constats importants ressortent des réponses en lien avec la compréhension de l'humour. 100 % des participantes et participants sont totalement et plutôt d'accord sur le fait d'avoir compris l'humour du cahier *Scherzo*. Il est important de rappeler que les activités créées ont été conçues

majoritairement en se basant sur la théorie de l'incongruité et c'est seulement avec la résolution du mécanisme de cette incongruité que la compréhension de l'humour est possible (Attardo, 2010). Les résultats montrent que la résolution dudit mécanisme a eu lieu. Comme le mentionne Attardo (2010), cette résolution est indispensable pour que l'humour soit compris et apprécié.

Même si l'ensemble des étudiantes et étudiants a bien compris l'humour, nous avons remarqué quelques propos qui indiquaient des difficultés à saisir l'humour. La pertinence de certaines blagues et le contexte culturel, semblent avoir influencé la compréhension de l'humour, comme l'indique Derouesné (2016). Cet aspect confirme les idées de Suls (1972) selon qui une personne qui est rejointe par le contenu d'une blague trouvera une histoire drôle plus amusante qu'une personne pour laquelle le même contenu ne la concerne pas. La différence d'âge entre les étudiantes et étudiants et le chercheur peut avoir fait en sorte que ce dernier ait choisi des situations humoristiques moins amusantes pour un public collégial. Rappelons la difficulté de comprendre certaines bandes dessinées qui a été rapportée par le groupe de discussion. Ces dernières étaient trop distantes de leur réalité et de leurs connaissances. La référence au groupe anglais *Rolling Stones* dans une bande dessinée peut illustrer cette distance entre le professeur, qui connaît bien le groupe de musique, et les étudiantes et étudiants, qui pourraient ne pas le connaître. Le fait de ne pas avoir compris l'humour associé implique l'impossibilité d'en apprécier la portée humoristique. En effet, si la résolution du mécanisme de l'incongruité n'a pas lieu il est impossible d'apprécier l'humour (Bell, 2015). Il en ressort que pour favoriser davantage la compréhension de l'humour, il est préférable d'opter pour l'utilisation de situations humoristiques connues et proches du groupe d'âge des personnes qui seront en contact avec le matériel humoristique. Soulignons qu'il est

possible d'avoir recours à du matériel préexistant, par exemple des bandes dessinées, à condition que ledit matériel fasse partie d'un contexte culturel connu par la personne ciblée par l'humour.

Malgré les efforts pour adopter un langage simple et le plus près possible du niveau des participantes et participants, ces dernières et derniers ont parfois rencontré des difficultés à discerner l'humour. En font témoignage les quelques commentaires cités précédemment et les comportements en classe (utilisation d'un téléphone cellulaire pour repérer des mots sur Internet). Ce constat est conforme avec Bell (2015) qui identifie un manque de connaissances linguistiques appropriées comme une cause possible de l'incompréhension de l'humour. Rappelons la difficulté rapportée à saisir des bandes dessinées. Cela pourrait-il être relié à une traduction trop littérale de l'italien au français lorsque les bandes dessinées étaient adaptées? Comme l'indique Attardo (2014), il peut être difficile de traduire des blagues, car le risque de perdre l'aspect humoristique avec la traduction est présent. Pour que l'humour soit compris et apprécié, le temps nécessaire pour résoudre l'incongruité et la complexité de cette étape ne doit pas être excessif ni trop modeste (Ritchie, 1999). Si à la subtilité d'une blague nous ajoutons sa traduction et la difficulté de maîtriser des mots associés, le temps pour résoudre l'incongruité peut être trop long, ayant pour conséquence une difficulté de compréhension de l'humour. Nous avons rapporté aux sections précédentes, l'importance d'utiliser des expressions et des mots adéquats au niveau de connaissance des apprenantes et apprenants. Cependant, le fait d'obliger les apprenantes et apprenants à repérer et traduire des mots en utilisant leur dictionnaire ou téléphone peut aussi être une pratique pédagogique qui aide à découvrir de nouveaux mots. Les commentaires indiquant un manque de compréhension sont minoritaires et généralement les étudiantes et étudiants ont trouvé une règle

cognitive pour donner une signification aux blagues présentées. La compréhension de l'humour a eu lieu et celle-ci est nécessaire pour entamer l'étape suivante : l'appréciation de l'humour.

3.2 Apprécier pour apprendre

Considérant les résultats sur l'appréciation de l'humour, nous pouvons affirmer que les activités humoristiques ont été appréciées par les étudiantes et étudiants. En effet, 99,1 % des participantes et participants à l'étude se sont dit totalement et plutôt d'accord sur le fait d'avoir trouvé les activités de *Scherzo* humoristiques. Un grand nombre de commentaires positifs montrent comment les étudiantes et étudiants ont aimé interagir avec le matériel humoristique développé. Cette appréciation s'est traduite par des effets en classe qui vont dans la même direction des recherches précédentes au sujet de l'humour dans un contexte d'enseignement/apprentissage. Les étudiantes et étudiants ont indiqué que les activités humoristiques ont contribué à la création d'un climat agréable en classe, comme il a déjà été soulevé par d'autres chercheuses et chercheurs (Cohen, Lei & Russler, 2010; Ziv & Ziv, 2002). L'humour en classe a aidé à réduire la distance entre professeur et étudiantes et étudiants, il a créé un lien de proximité et « *une complicité avec le professeur* » (Anonyme). Cet aspect concorde avec les études d'autres chercheuses et chercheurs (Cohen, Lei & Russler, 2010; Kumar & Ziyaeemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011; Scheel, 2017) qui ont aussi traité de l'impact de l'humour sur la création de ce lien de proximité. Comme l'indique Rémon (2013), avec l'humour nous pouvons transmettre du contenu pédagogique et, au deuxième niveau, nous pouvons établir une complicité avec les apprenantes et apprenants. Cette proximité favorise l'attention, l'apprentissage et la réutilisation des connaissances (Kumar & Ziyaeemehr, 2014). Nos résultats suggèrent toutefois que cette proximité pourrait ne pas plaire à

la totalité des étudiantes et étudiants. Des individus habitués à des cours plus sérieux ou à une relation maître/élève plus formelle pourraient se trouver déstabilisés. Le fait que le chercheur se soit mis au premier plan, en s'exposant dans les activités humoristiques, a contribué à établir un lien avec les étudiantes et étudiants en brisant l'écart entre professeur et apprenantes et apprenants et à montrer son côté plus humain (Cohen, Lei & Russler, 2010). Un grand nombre d'étudiantes et étudiants ont apprécié le fait que leur professeur soit en mesure de rire de lui-même. Cela concorde avec les études de Wanzer et al. (2016), qui incluent l'humour autodénigrant (rire de soi-même) parmi les catégories humoristiques les plus appréciées par des étudiantes et étudiants entre 17 et 19 ans. Les effets positifs de l'humour sur la relation entre professeure et professeur et, étudiante et étudiant ainsi que sur l'atmosphère en classe, sont donc mis en évidence par notre recherche.

Les activités exploitant l'association d'images et les vidéos ont été les activités qui ont été davantage appréciées. Les activités utilisant les memes et celle de la création d'images humoristiques ont obtenu une bonne appréciation. À la lumière de ces résultats, nous pouvons dégager trois raisons à la base de ces préférences. Premièrement, l'humour était approprié et n'était pas offensif ou dirigé contre les étudiantes et étudiants tel que recommandé par Wanzer et al (2016). Deuxièmement, deux des trois activités préférées exploraient des outils (memes et vidéos) très populaires parmi les jeunes d'aujourd'hui. Utiliser des éléments soi-disant à la mode a contribué à l'appréciation des activités nommées (Wanzer et al., 2016). Troisièmement, ces activités ont contribué à former et à renforcer le lien de proximité entre le professeur et les étudiantes et étudiants (Cohen, Lei & Russler, 2010). Quatrièmement, dans certaines activités (comme la vidéo de la mère du professeur) les étudiantes et étudiants ont pu se rapporter à leur

quotidien et à leur vie en famille (Wanzer et al., 2016). En ce qui concerne cette dernière vidéo, qui exploitait la théorie de la supériorité, les résultats n'indiquent pas que cette théorie même soit à la base de son succès. Les participantes et participants à l'étude ont mentionné la proximité avec leur quotidien et l'absurdité de la situation comme raisons expliquant l'appréciation de cette vidéo. Le fait d'avoir parlé d'absurdité rappelle plutôt la théorie de l'incongruité.

Avec les bandes dessinées et la chanson *Il Pulcino Pio*, les deux autres activités ayant un degré d'appréciation moins fort étaient la chasse au trésor et *Fais-moi un dessin*. L'appréciation moindre de ces deux dernières activités était due au fait que les étudiantes et étudiants effectuaient ces activités en équipe avec des individus qu'ils ne connaissaient pas. Pour les étudiantes et étudiants, il était parfois difficile de pouvoir rire des mêmes blagues, car elles et ils n'avaient pas les mêmes référents humoristiques. Ce dernier constat fait référence aux études de Straus (2014), selon qui une situation humoristique peut être perçue comme amusante ou pas par des individus avec des référents humoristiques différents. En général, l'humour a été apprécié par les participantes et participants à l'étude.

Les activités humoristiques semblent avoir influencé positivement la dynamique motivationnelle des étudiantes et étudiants. En effet, dans leur propos les étudiantes et étudiants ont affirmé que la présence de l'humour en classe les a motivés davantage à participer et à s'investir dans le cours. Cette propension à apprendre peut avoir eu un impact sur l'apprentissage. Cet aspect rejoint d'autres recherches qui se sont intéressés à l'impact de l'humour sur la motivation (Cohen, Lei & Russler, 2010; Matarazzo, Durik & Denlaney, 2010; Viau, 2009; Ziv & Ziv, 2002).

3.3 Mobiliser les connaissances avec l'humour

Les étudiantes et étudiants ont trouvé le matériel humoristique utile pour leur apprentissage du vocabulaire de la langue italienne. Néanmoins, ce ne sont pas toutes les activités qui ont été considérées profitables, particulièrement celles comme la création d'images et la chasse au trésor. Rappelons qu'à l'intérieur de ces activités, les étudiantes et étudiants étaient laissés trop libres dans la création de la situation humoristique et sans supervision. Cela appui les recherches de Ziv et Ziv (2002) qui déconseillent de laisser la création de l'humour dans les mains des étudiantes et étudiants pour éviter que la situation puisse dégénérer en rigolades ou autres situations moins favorables pour l'apprentissage. Pour cette raison, nous considérons important pour la réussite d'une activité humoristique d'avoir un encadrement de la part de la professeure ou du professeur.

Un aspect important à déterminer était la perception, par les étudiantes et étudiants du cours *Italien I* (608-CJA-03), de l'efficacité du matériel humoristique au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Nos résultats indiquent que *Scherzo* a été perçu par les participantes et participants comme un matériel pédagogique efficace. En effet, la majorité des participantes et participants a déclaré se souvenir de plusieurs mots de vocabulaire appris de cette façon. Il existe donc la perception que le matériel pédagogique intégrant l'humour est propice à l'apprentissage et aide les étudiantes et étudiants à comprendre et à réutiliser le vocabulaire appris. Ce constat concorde avec la recherche de Kumar et Ziyaeemehr (2014) dans laquelle les étudiantes et étudiants qui ont bénéficié d'un cours intégrant l'humour ont eu l'impression d'avoir appris plus. Les participantes et participants à notre recherche ont considéré l'humour efficace pour apprendre et réutiliser le vocabulaire de la langue italienne. Cette

perception pourrait s'expliquer par les travaux de Seidman (2016) qui indique comment les blagues et les devinettes drôles stimulent l'activité cérébrale et favorise le processus d'apprentissage. Le fait d'avoir ri lors de l'utilisation de *Scherzo*, pourrait avoir aidé des étudiantes et étudiants dans le processus d'apprentissage. Matarazzo, Durik et Denlaney (2010) indiquent d'ailleurs que des émotions positives, comme le plaisir véhiculé par l'humour, favorisent l'apprentissage et la réutilisation des connaissances. L'humour, avec sa portée émotive, a donc pu favoriser la stratégie d'apprentissage du vocabulaire nommée association qui prend forme avec l'utilisation de mots apportant une connotation affective et émotive (Serra Borneto, 2017).

Les commentaires des participantes et participants ont souligné que les images des activités ont eu un impact sur l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Ce constat, en contradiction avec les recherches de Bryant et al. en 1981, selon qui des images humoristiques n'augmenteraient pas l'apprentissage (Kumar & Ziyaeemehr, 2014) ne doit pas surprendre. Premièrement, les images sous forme de mèmes sont aujourd'hui très populaires auprès des participantes et participants. Deuxièmement, selon les commentaires recueillis, les images ont aussi donné un contexte pour pouvoir comprendre davantage de mots. Troisièmement, d'après des recherches récentes, il existe une corrélation entre l'utilisation d'images et l'apprentissage du vocabulaire d'une langue (Vedyanto, 2016). À la différence d'un apprentissage basé sur un message écrit ou une communication orale, qui peuvent amener à une surcharge cognitive, des informations visuelles peuvent être entreposées séparément dans la mémoire de travail sans la surcharger favorisant ainsi une meilleure rétention (Cuevas & Dawson, 2018). Quatrièmement, les images favorisent une des stratégies d'élaboration, propre à l'apprentissage du vocabulaire, qui s'appelle visualisation (Serra Borneto, 2017). La visualisation améliore la

capacité de mémorisation et comporte l'association du vocabulaire avec des images, des dessins, des vidéos, etc. (Serra Borneto, 2017). Considérant l'impact des images sur l'apprentissage, puisqu'il est impossible de séparer l'humour des images créées pour *Scherzo*, nous ne pouvons pas déterminer dans quelle mesure les images et l'humour ont chacun eu un impact sur la perception à apprendre et à réutiliser le vocabulaire de la langue italienne.

Lors de la création de notre matériel, nous avons intégré plusieurs stratégies d'apprentissage du vocabulaire dans *Scherzo* en utilisant des images, des vidéos ou des dialogues écrits. Nous avons également remarqué que d'autres stratégies d'apprentissage ont été encouragées sans être ajoutées volontairement dans le matériel. À titre d'exemple, l'appréciation des mèmes faisait en sorte que ces derniers étaient consultés à plusieurs reprises en créant une des stratégies pour s'approprier des connaissances lexicales : la répétition. Les stratégies d'apprentissage (répétition, élaboration, structuration et application), efficaces selon Serra Borneto (2017) pour s'approprier des connaissances lexicales, ont été intégrées dans les activités humoristiques de manière quasi naturelle. En fait, lorsque les étudiantes et étudiants exécutaient une activité (écouter une vidéo, compléter des phrases, associer des images, etc.) ils utilisaient une ou plusieurs stratégies d'apprentissage³⁴. Pour cette raison, il serait hasardeux d'affirmer que l'humour seul ait eu un impact sur la perception de l'efficacité de *Scherzo* au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire à l'étude. Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire peuvent aussi avoir contribué dans une mesure qui n'est pas déterminable.

³⁴ Voir le tableau 6 à la page 86.

Deux des trois activités réputées comme les plus efficaces étaient aussi celles ayant obtenu le degré d'appréciation plus élevé. Existe-t-il donc un lien entre l'appréciation de l'humour et la perception de son efficacité? La réponse ne doit pas être simpliste. Il pourrait être audacieux de sauter à des conclusions, car une activité comme la création d'images en équipe avait obtenu de bons résultats concernant son appréciation, mais elle se trouvait parmi les moins efficaces. Parfois, un manque de retour sur les notions apprises et un manque d'encadrement du professeur, ont fait en sorte que les participantes et participants se sont exprimés négativement au sujet de l'efficacité d'une activité. L'appréciation peut être un élément important pour favoriser l'efficacité de l'humour relativement à l'apprentissage, mais elle n'est donc pas suffisante.

La majorité des répondantes et répondants au questionnaire ont préféré apprendre les mots du vocabulaire de la langue italienne selon une modalité mixte en alternant la manière humoristique à celle plus traditionnelle. Ce résultat montre une certaine prudence de la part des étudiantes et étudiants. Selon les commentaires obtenus, un apprentissage seulement humoristique donnerait au cours l'impression d'un manque de sérieux. Le risque que l'humour détourne l'attention de l'apprentissage est présent comme le rapporte Ziv et Ziv (2002). Après les activités de *Scherzo*, il était parfois difficile de reprendre le contrôle de la classe et 15,5 % des répondantes et répondants au questionnaire, déclaraient que l'humour avait détourné leur attention de l'apprentissage. L'une des explications avancées est à l'effet que l'humour mal intégré aux contenus pourrait s'avérer distrayant (Dion 2007; Ziv & Ziv, 2002). Cela semble moins s'appliquer à notre contexte puisque selon les étudiantes et étudiants l'humour était bien intégré avec les mots à apprendre. Les raisons de la prédilection pour un cours en modalité mixte résident donc ailleurs. Il faut considérer que la manière humoristique d'apprendre une langue et son vocabulaire est,

encore aujourd'hui, une nouveauté. Les étudiantes et étudiants ont déclaré être habitués, dans leurs cours au Cégep et au secondaire, à un apprentissage plus traditionnel. Cette manière d'apprendre, semble rassurer les étudiantes et étudiants. Pour cette raison, un apprentissage mixte semble être plus approprié qu'une manière d'apprendre complètement humoristique.

Aux fins de cette recherche, nous avons créé quatre leçons sur 12 qui exploitaient l'humour. Ce choix, lié à des raisons d'ampleur de la tâche, a été un choix approprié et dosé. Pour apporter un équilibre dans l'apprentissage il est suggéré de garder une partie humoristique et une plus traditionnelle. Cette répartition pourrait se faire avec la première moitié de la session plus traditionnelle et la deuxième plus humoristique. Rappelons que nous avons procédé de cette manière et que les participantes et participants ont souligné le caractère adéquat de notre choix.

4. INTÉGRER L'HUMOUR AVEC EFFICACITÉ

Les résultats de notre recherche nous ont permis d'identifier des éléments pour que l'humour puisse être efficace au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. À la lumière de ces constats, avant de pouvoir être efficace, l'humour doit être compris et apprécié. Cette section se veut une synthèse des résultats de notre recherche.

Pour faciliter la compréhension, à la lumière des résultats obtenus, nous conseillons d'exploiter la théorie de l'incongruité, dont la résolution a aidé à mobiliser les connaissances des étudiantes et étudiants. Malgré l'utilisation à quelques reprises de la théorie de la supériorité, les participantes et participants ont souligné la présence d'éléments incongrus dans les activités humoristiques à la base de leur compréhension et appréciation de l'humour. Cela réfère à la théorie

de l'incongruité. Ce résultat concorde avec les chercheurs et chercheuses qui s'intéressent à cette théorie (Bell, 2015; Dion, 2007; Shultz, 2017; Straus, 2014). Pour résoudre le mécanisme d'incongruité de l'humour, indispensable pour sa compréhension (Attardo, 2010; Bell, 2015; Ritchie, 1999), il est envisageable d'avoir recours à un contexte clair dont la référence culturelle est connue (Wanzer et al., 2016) et d'utiliser un niveau adéquat de la langue (Bell, 2015). Nous avons constaté qu'au niveau élémentaire cette opération d'adéquation de la langue des activités humoristiques n'est pas simple. Les résultats de notre étude suggèrent d'intégrer des notes de bas de page et d'accepter la consultation de dictionnaires et d'Internet, de la part des étudiantes et étudiants, pour soutenir la compréhension des mots plus complexes qui ne sont pas à l'étude.

Pour favoriser l'appréciation de l'humour, sa compréhension n'est pas suffisante. Nos résultats concordent avec d'autres chercheurs et chercheuses selon qui l'humour doit être contextualisé et approprié en tenant compte des participantes et participants à l'étude (Aria & Tracey, 2003; Hesabi & Salehi, 2014; Wanzer et al., 2016). Un travail de sélection de sujets humoristiques appropriés est nécessaire, mais pas suffisant. Ce qui émerge de notre recherche est que, pour que l'humour soit apprécié, il doit être en lien avec le quotidien et de style autodénigrant, ce qui concorde avec la recherche de Wanzer et al. (2016). Les activités devraient utiliser des éléments à la mode et si elles se déroulent en équipe il est important de privilégier la formation de groupes de personnes qui se côtoient déjà. Cela permettra d'éviter que les étudiantes et étudiants, en travaillant avec des individus qu'ils ne connaissent pas, risquent de ne pas apprécier l'activité, comme il est suggéré par les participantes et participants à l'étude. Les effets de l'appréciation de l'humour constatés font référence aux recherches antérieures sur le sujet : la création d'un lien de proximité avec la professeure ou le professeur qui favorise une inclination à apprendre (Cohen,

Lei & Russler, 2010; Kumar & Ziyaeemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011; Scheel, 2017), l'instauration d'un climat agréable en classe (Cohen, Lei & Russler, 2010; Ziv & Ziv, 2002) et enfin une motivation à apprendre (Cohen, Lei & Russler, 2010; Matarazzo, Durik & Denlaney, 2010; Viau, 2009; Ziv & Ziv, 2002). Une fois l'humour compris et apprécié il pourrait devenir efficace pour apprendre et réutiliser les connaissances du vocabulaire de la langue italienne.

Pour favoriser l'efficacité de l'humour pour l'apprentissage et la réutilisation des connaissances, nos résultats suggèrent de privilégier l'utilisation d'images lors de la création des activités humoristiques. En fait, les images contribuent à l'apprentissage, comme indiqué aussi dans d'autres recherches (Cuevas & Dawson, 2018; Serra Borneto, 2017; Vedyanto, 2016). Un autre élément favorisant l'apprentissage du vocabulaire est l'arrimage de l'humour avec de stratégies (répétition, élaboration, structuration et application), indiquées comme adéquates pour l'apprentissage du vocabulaire par Serra Borneto (2017). Ces stratégies devraient être intégrées au matériel pédagogique. L'appréciation de l'humour peut aussi inciter les apprenantes et apprenants à utiliser des stratégies sans qu'elles soient présentes dans le matériel (la répétition par exemple). Soulignons aussi l'importance que l'humour soit intégré au matériel pédagogique pour éviter tous détournements de l'attention (Dion, 2007; Ziv & Ziv, 2002). Les activités humoristiques devraient prévoir un encadrement de la part de la professeure ou du professeur. Sa présence est fondamentale lors du déroulement des activités, pour garder le contrôle de la classe et pour s'assurer de la participation. Un retour sur les activités est aussi envisageable pour mettre en évidence les notions à apprendre. Les étudiantes et étudiants privilégient une méthode d'apprentissage mixte. Pour répondre à cette suggestion, il est conseillé de jumeler des activités plus traditionnelles, non humoristiques. La figure 16 illustre tous ces éléments que nous avons exposés.

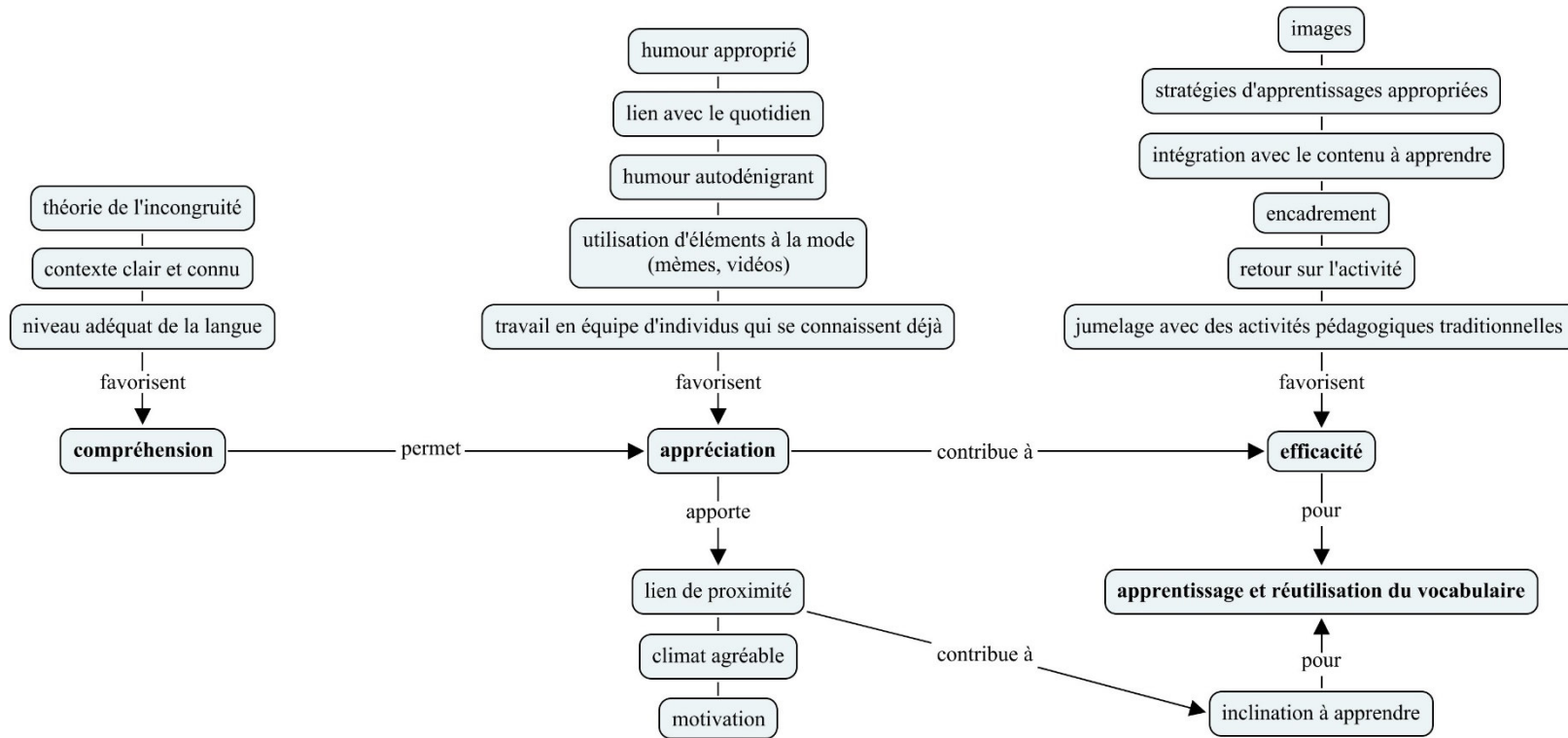


Figure 16. La synthèse des résultats

CONCLUSION

La connaissance d'une langue étrangère comporte l'appropriation des quatre habiletés : lire, écouter, écrire et parler. Pour arriver à cette maîtrise, les apprenantes et apprenants doivent être en mesure d'être aussi compétents relativement aux composantes linguistiques comme la grammaire, la prononciation et le vocabulaire. Notre recherche visait la conception de matériel pédagogique humoristique pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne, dans le contexte du cours *Italien I* (608-CJA-03). Les sections suivantes font un retour sur notre recherche et présentent les limites et les retombées envisagées de notre essai.

1. RETOUR SUR LA RECHERCHE

Dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-FX) offert au Cégep Garneau à Québec, notre problématique a mis en évidence que les étudiantes et étudiants du cours vivaient une difficulté à apprendre et à réutiliser les mots du vocabulaire de la langue italienne. Il semblerait que l'approche pédagogique utilisée pour appuyer l'apprentissage du vocabulaire ait été peu efficace. Il est apparu que l'utilisation de l'humour pourrait aider les apprenantes et les apprenants lors des apprentissages linguistiques. Or, il n'existe pas de recherches sur l'utilisation de l'humour pour favoriser les apprentissages linguistiques en italien au collégial. Pour cette raison, nous visions comme objectif général, d'intégrer l'humour dans le matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants au collégial dans le cadre de leur formation générale complémentaire.

Pour répondre à notre objectif général, la rédaction de notre cadre de référence a illustré les concepts inhérents à cette recherche. Nous avons défini l'humour comme un processus cognitif d'appréciation d'un sujet humoristique. En se basant sur la théorie de l'humour la plus reconnue, celle de l'incongruité, la compréhension et l'appréciation de l'humour, sont possibles grâce à un mécanisme de résolution de cette incongruité. L'humour aurait des effets directs sur l'apprentissage et son utilisation dans le contexte d'une langue étrangère est envisageable. Nous avons présenté par la suite l'importance du vocabulaire comme composante linguistique. Pour que l'apprentissage et la réutilisation des connaissances lexicales soient possibles, il est important d'avoir recours à des stratégies d'apprentissage efficaces (répétition, application, structuration et élaboration) qui puissent permettre un ancrage durable dans la mémoire à long terme. Le cadre de référence a permis la formulation de trois objectifs spécifiques :

1. Concevoir du matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne, dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03) pour quatre leçons du cours de la session;
2. Mettre en œuvre le matériel pédagogique auprès des étudiantes et étudiants pendant quatre semaines;
3. Évaluer auprès des étudiantes et étudiants la pertinence, l'utilité et l'intérêt du matériel développé au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire à l'étude.

Pour répondre aux objectifs spécifiques, une recherche-développement dans un paradigme de type interprétatif/qualitatif a été ciblée. Le modèle méthodologique de Van Der Maren (1999) a été utilisé pour cet essai. Ce modèle de recherche comporte cinq phases : analyse de la demande, cahier des charges, conception, préparation et mise au point. Dans la dernière phase de mise au point, le matériel pédagogique développé a été mis à l'essai en classe. Les participantes et participants, invités à prendre part à l'étude de manière volontaire, ont donné leurs commentaires. Grâce à deux collectes de données, faites par un questionnaire et un groupe de discussion, des commentaires et des suggestions ont été recueillis. Une analyse de données et une triangulation avec le journal de bord, tenu tout au long de la démarche, ont permis l'interprétation des résultats. Les considérations éthiques ont été respectées tout au long de la recherche : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice, avec la supervision du CÉR du Cégep Garneau.

Nos résultats suggèrent que le matériel pédagogique humoristique *Scherzo* présente les caractéristiques pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire de la langue italienne. La compréhension de l'humour, favorisée par la théorie de l'incongruité, un contexte connu et un niveau de la langue italienne adéquat, permet l'appréciation du matériel humoristique. Plusieurs éléments peuvent encourager l'appréciation de l'humour : des sujets appropriés, un lien avec le quotidien, un style d'humour autodénigrant, l'utilisation de médias actuels (mèmes, vidéos) et la participation en équipe d'étudiantes et étudiants qui se connaissaient auparavant. Cette appréciation a débouché sur des effets qui ont déjà été remarqués par d'autres chercheuses et chercheurs : un lien de proximité avec la professeure ou le professeur (Cohen, Lei & Russler, 2010; Kumar & Ziyaeemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011; Scheel, 2017), la création d'un climat

agréable en classe (Cohen, Lei & Russler, 2010; Ziv & Ziv, 2002) et un impact sur la motivation (Cohen, Lei & Russler, 2010; Matarazzo, Durik & Denlaney, 2010; Viau, 2009; Ziv & Ziv, 2002). L'appréciation de l'humour a contribué à la perception de son efficacité pour l'apprentissage et pour la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Cette dernière a été aussi stimulée par le lien de proximité avec leur professeur. Des éléments qui contribuent à une efficacité de l'humour sont : l'utilisation d'images, l'exploitation de différentes stratégies d'apprentissage adéquates, l'intégration avec le contenu à apprendre, un encadrement de la part de la professeure ou du professeur, un retour sur l'activité et un jumelage avec des activités pédagogiques plus traditionnelles.

Pour terminer, nous pouvons affirmer que si une activité humoristique est comprise, appréciée et intégrée à une ou plusieurs des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, elle peut être efficace pour l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne. Nos participantes et participants ont perçu l'humour comme stimulant et favorisant leur apprentissage, ce qui va dans le même sens des résultats d'autres chercheuses et chercheurs (Aria & Tracey, 2013; Bell, 2009; Cohen, Lei, & Russler, 2010; Hesabi & Salehi, 2014; Kumar & Ziyaemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011; Seidman, 2016; Ziv et Ziv, 2002) dont certaines et certains dans le domaine de l'apprentissage L2 (Aria & Tracey, 2013; Bell, 2009; Hesabi & Salehi, 2014; Kumar & Ziyaemehr, 2014; Prodanovic-Stankic, 2011).

2. LES LIMITES DE L'ESSAI

L'échantillon de cette recherche présente des limites. Un échantillon composé par des étudiantes et étudiants d'un cours engendre une limite puisque les volontaires, avec le désir de

plaire dans leurs propos, peuvent rendre hasardeuse une généralisation des résultats (Beaud, 2016). Pour faire face à cette éventualité, les participantes et participants ont été informés sur : le fait que leur participation ou non-participation à l'étude n'aurait aucun impact sur leur réussite, que le questionnaire était anonyme, que nous ne serions pas présent lors de la compilation du questionnaire et que les résultats seraient analysés une fois la note finale transmise. Ce sont tous facteurs qui atténuent la limite. Le sexe de l'échantillon peut aussi avoir apporté une autre limite. La population était majoritairement de sexe féminin (77.69 % la session d'automne 2019), cependant nous avons observé que les faibles résultats relatifs à l'apprentissage et la réutilisation des connaissances ne touchent pas le genre.

Pour notre collecte de données utilisant le groupe de discussion, nous avons appliqué un deuxième critère d'exclusion : les participantes et participants ne devaient pas être inscrits au cours *Italien II* (608-CKA-FX), pour les raisons que nous avons explicitées dans la section qui concerne l'éthique. Ce choix comporte des risques, car il est possible que l'échantillon qui a pris part à cette deuxième collecte de données était composé par des étudiantes et étudiants qui n'étaient pas intéressés par la langue italienne et le cours ou qui n'ont pas obtenu des résultats satisfaisants. Toutefois, il est important d'indiquer que le fait de participer ou pas au deuxième cours d'hiver pouvait être le résultat d'une impossibilité, car les deux cours d'italien font partie de la formation générale complémentaire et une étudiante ou un étudiant qui a déjà suivi tous ses cours complémentaires n'avait pas accès au cours *Italien II* (608-CKA-FX). Pareillement, la taille de ce deuxième échantillon (4 participantes et un participant) représente une autre limite de cette recherche. Rappelons que Geoffrion (2016), propose un échantillon optimal entre sept et neuf

individus. Le report de la date suite à une tempête de neige, n'a pas permis de rassembler un nombre plus élevé de participantes et participants.

Une autre limite de cette recherche est que l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne n'ont pas été mesurés. Notre étude a plutôt porté sur la perception des étudiantes et étudiants de l'efficacité du matériel pédagogique développé. Cependant, nous tenons à souligner que l'objectif de cette recherche n'était pas de valider la portée scientifique et l'efficacité du matériel pédagogique humoristique, mais plutôt de recueillir des commentaires relatifs à l'interaction avec ce type de matériel et la perception de son efficacité. Une autre recherche quantitative pourrait établir l'efficacité d'un matériel pédagogique humoristique.

Les thématiques choisies, pour le traitement humoristique, peuvent aussi représenter une limite de cette recherche. Des thématiques différentes auraient pu aussi être présentées de façon humoristique et donner des résultats distincts. Cependant, il n'était pas possible de couvrir la totalité du cours avec des activités de ce type, en raison de l'ampleur de la tâche. Rappelons que les thématiques étaient le résultat d'un travail méticuleux de sélection et non pas le fruit du hasard.

Le fait d'avoir mis en place des stratégies d'apprentissages concomitantes représente une autre limite. Ces stratégies, reconnues par la communauté scientifique comme efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire (Serra Borneto, 2017) peuvent avoir influencé la perception de l'efficacité de l'humour. Cependant, rappelons que dès que nous apprenons le vocabulaire, d'une manière ou d'une autre, nous avons toujours recours à une de ces stratégies (Serra Borneto, 2017).

L'utilisation d'images constitue une autre limite de notre essai. Compte tenu de l'impact important des images sur l'apprentissage (Cuevas & Dawson, 2018; Serra Borneto, 2017; Vedyanto, 2016), il n'est pas possible de déterminer comment et dans quelle mesure les images ont affecté la perception à apprendre et à réutiliser le vocabulaire de la langue italienne.

Pour terminer, rappelons que des participantes et participants ont mis en évidence un manque d'encadrement et de retour pour certaines activités humoristiques. Il est possible que si les activités en question bénéficiaient d'un encadrement de notre part et d'un retour pour reprendre les notions à l'étude, les résultats inhérents à l'appréciation et à la perception de l'efficacité de l'humour en lien avec ces activités auraient pu être différents. Le risque d'un manque d'encadrement d'une activité comme la chasse au trésor à l'extérieur de la classe aurait dû être évalué plus adéquatement.

3. LES RETOMBÉES ENVISAGÉES

Nous souhaitons que le matériel pédagogique développé puisse aider les prochaines cohortes du cours *Italien I* (608-CJA-FX) à apprendre et à réutiliser les connaissances relatives au vocabulaire de la langue italienne. Une meilleure maîtrise de la compétence lexicale leur permettra de poursuivre plus aisément les apprentissages en italien, au Cégep Garneau lors du cours *Italien II* (608-CKA-FX) ou dans d'autres établissements scolaires.

La production de matériel pédagogique humoristique pourrait être étendue à d'autres leçons des cours *Italien I* (608-CJA-03) et *Italien II* (608-CKA-FX). Cependant, il serait important de garder toujours un équilibre avec d'autres cours plus traditionnels. Cette alternance pourra

suivre le modèle que nous avons exploité avec une première partie de la session plus traditionnelle et une deuxième plus humoristique, comme suggéré par les participantes et participants à cette recherche.

Même si le matériel pédagogique intégrant l'humour a été développé dans un contexte d'un cours de langue italienne, il serait intéressant de mener une recherche semblable dans d'autres cours de langue et d'autres disciplines. Cette intégration de l'humour a déjà eu lieu à l'international dans différentes disciplines et cette tendance pourrait se poursuivre aussi à l'ordre collégial.

Comme l'humour a favorisé l'utilisation de stratégies d'apprentissage de la part des étudiantes et étudiants, il pourrait être pertinent de comparer du matériel pédagogique neutre et du matériel humoristique pour mesurer si la fréquence d'utilisation de ces stratégies varie.

Pour terminer, il serait intéressant que le matériel pédagogique humoristique développé soit l'objet d'étude dans une recherche quantitative pour en évaluer son efficacité et trouver par conséquent une corrélation entre la perception et l'efficacité effective de l'humour au regard de l'apprentissage et de la réutilisation des connaissances. Les recherches futures pourront s'inspirer de notre étude ou encore utiliser notre matériel pédagogique pour évaluer son efficacité avec un groupe de contrôle. Si son efficacité est confirmée, le matériel pourra être utilisé dans d'autres cours de langue italienne au Québec et au Canada et pourra servir de modèle pour la création d'une méthode originale pour l'apprentissage du vocabulaire de la langue italienne. Une méthode d'apprentissage de la langue italienne basée sur l'humour ne semble pas exister actuellement et son introduction pourrait également être intéressante pour l'apprentissage d'autres langues.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aria, C., & Tracey, D. H. (2003). The Use of Humor in Vocabulary Instruction. *Reading Horizons*, 43(3), 161-179.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(144), 407-425.
- Attardo, S. (2010). *Linguistic Theories of Humor*. New York, NY : Mouton de Gruyter.
- Attardo, S. (2014). Translation and Humour. *Translator*, 8(2), 173-194.
- Azadeh, A., & Ghazali, B. M. (2010). Vocabulary Attrition among Adult English as A Foreign Language Persian Learners. *English language Teaching*, 3(4), 62-70.
- Baggi Sisini, F. (Éd.). (2017, 28 décembre). *La Settimana Enigmistica*, 4475, 43.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., pp. 251-286). Boisbriand, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, D. (2011). *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Bell, N. (2009). Learning about and through humour in the second language classroom. *Language Teaching Research* 13(3), 241-258.

-
- Bell, N. (2015). *We Are Not Amused : Failed Humor in Interaction*. New York, NY : Mouton de Gruyter.
- Cégep de Sainte-Foy (2020). *500AD. Langues, cultures et monde*. Repéré à : <https://www.cegep-ste-foy.qc.ca/programmes/programmes-preuniversitaires/langues-cultures-et-mondes/>
- Cégep Garneau (1997). *Une formation pour la vie. Projet éducatif du collège François-Xavier Garneau*. Québec, Canada : Cégep Garneau.
- Cégep Garneau (2009). Département de langues modernes. *Compte rendu de la 5^e réunion départementale*. Québec, Canada : Cégep Garneau.
- Cégep Garneau (2010). *Formation générale complémentaire. Plan-cadre 608-CJA-03 Italien I*. Québec, Canada : Cégep Garneau.
- Cégep Garneau (2020). *Guide de choix de cours 2018-2019*. Québec, Canada : Cégep Garneau.
- Cégep Limoilou (2020). *Arts, lettres et communication*. Repéré à : <https://www.cegeplimoilou.ca/formations/diplomes-d-etudes-collegiales-dec-preuniversitaire/500a4-arts-lettres-et-communication-langues/>
- Cohen, J. L., Lei, S. A., & Russler, K. M. (2010). Humor on Learning in the College Classroom: Evaluating Benefits and Drawbacks from Instructors' Perspectives. *Journal Of Instructional Psychology*, 37(4), 326-331.
- Comrie, B., Matthews, S. & Polinsky, M. (2004). *Atlas des langues : l'origine et le développement des langues dans le monde*. Paris, France : Acropole.

-
- Crevier, S. (2015). *Le portfolio d'apprentissage numérique: un outil intégrateur au service du développement de compétences dans le programme Techniques juridiques*. (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Cuevas, J., Dawson B. L. (2018). A test of two alternative cognitive processing models: Learning styles and dual coding. *Theory and Research in Education*, 16(1), 40-64.
- Derouesné, C. (2016). Neuropsychologie de l'humour : une introduction. Partie 1. Données psychologiques. *Geriatr Psychol Neuropsychiatr Vieil*, 14(1), 95-103.
- Dion, C. M. (2007). *Le rire et l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Durand C., Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., pp. 455-501). Boisbriand, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Folse, K. (2004). Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says. *Tesl Reporter*, 37(2), 1-13.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Garajová, K. (2014). *Manualetto di stilistica italiana*. Masrykova Univerzita, Brno, République Tchèque. Repéré à : <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131651/monography.pdf>

-
- Gasperetti (2014, 16 juin). L'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo. *Corriere della sera*. Repéré à : http://www.corriere.it/scuola/14_giugno_16/dante-pizza-italiano-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-4edfb4fe-f57a-11e3-ac9a-521682d84f63.shtml
- Geoffrion, P (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., pp. 401-425). Boisbriand, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Germain, C. (2016). Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert. *Synergies Portugal* n° 4 - 2016 p. 73-84.
- Godkewitsch, M. (1996). Physiological and Verbal Indices of Arousal in Rated Humour. Dans Chapman A. J., & Hugh, C.F. (Éds), *Humour and Laughter. Theory, Research, and Applications* (pp. 117-138). New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Gouvernement du Canada (2017). *Bibliothèque et Archives Canada*. Repéré à : <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/immigration/histoire-ethniques-culturels/Pages/italiens.aspx>
- Gouvernement du Canada (2018). Commissariat aux langues officielles. *Les cinq langues le plus parlées au Canada*. Repéré à : <http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/cyberbulletin/2018/cinq-langues-plus-parlees-canada>

-
- Gouvernement du Québec (2013). *Arts, lettres et communication (500.A1). Programme d'études préuniversitaires. Enseignement collégial*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec (2014). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique italienne au Québec en 2011*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2017 a). Éducation et Enseignement supérieur. *Disciplines de l'enseignement collégial*. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/enseignement-superieur/formation-collegiale/disciplines-de-lenseignement-collegial/>
- Gouvernement du Québec (2017 b). Éducation et Enseignement supérieur. *Formation collégiale*. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/formation-collegiale/>
- Hesabi, A., & Salehi, F. (2014). Impact of teaching grammar through humor on iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(8), 1641-1652.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti, & Savoie-Zajc, L. (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3^e éd., pp. 35-62). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

-
- Indari, A., & Mulia Cahyani Putri, M. (2018). The Effect of Using Social Media on the Students' Vocabulary Achievement at Tenth Grade Students of SMA Swasta Persiapan Stabat Academic Year 2017/2018. *JURNAL TARBIYAH*, 25(1), 185-201. doi:10.30829/tar.v25i1.246
- Jafari, K., & Rasouli, F. (2016). A Deeper Understanding of L2 Vocabulary Learning and Teaching: A Review Study. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(1), 40-46.
- Junyan, W. (2014). Selectivity of Second Language Attrition. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(8), 1603-1608. doi:10.4304/tpis.4.8.1603-1608
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti, & Savoie-Zajc, L. (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3^e éd., pp. 109-122). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Krashen, S. (2013). Reading and vocabulary acquisition: supporting evidence and some objections. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 27-43.
- Kumar, V. V., & Ziyaeemehr, A. Z., (2014). The Relationship between Instructor Humor Orientation and Students' Report on Second Language Learning. *International Journal Of Instruction*, 7(1), 91-106.

-
- Lamond (2007). *Élaboration d'un matériel pédagogique favorisant l'intégration et le transfert des connaissances lors du stage de périnatalité en soins infirmiers au collégial*. (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Laurendeau, P., Leblanc R.A., & Stern H. H. (2016). Second-Language Instruction. *The Canadian Encyclopedia*. Repéré à : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/second-language-instruction>
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587. doi:10.3138/cmlr.59.4.567
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 1-20.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Le, T. (2013). Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes. *Québec Français*, (168), 68-69.
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: languages of the world* (16^e Ed.). Dallas, TX : SIL International.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans Anadon, M. (Éd). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Québec, Canada: Presses de l'université Laval.

-
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lorenzetti, L. (2002). *L'italiano contemporaneo*. Roma, Italia : Carocci.
- Marin, T., & Magnelli, S. (2009). *Nuovo progetto italiano 1* (4^e éd.). Roma, Italia : Edilingua.
- Matarazzo, K.L., Durik, A.M. & Denlaney, M.L. (2010). The effect of humorous instructional materials on interest in a math task. *Motivation and Emotion*, 34, 293-305.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. Productive aspects of vocabulary. Dans Schmitt, N., & McCarthy, M. (Éds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Moura, J-M. (2010). *Le sens littéraire de l'humour*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Nation, I. S. P. (2012). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

-
- Oxford, R. L. (2013). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Abingdon, UK : Routledge.
- Office québécois de la langue française (2020). *Le grand dictionnaire terminologique (GDT)*.
Repéré à : gdt.oqlf.gouv.qc.ca
- Pasqueron de Fommervault, I. (2012). *Je ris donc je suis. Le rire et l'humour au carrefour de deux processus identitaires : socialisation et individuation*. (Mémoire de maîtrise inédit). Aix-Marseille Université, Marseille, France. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736627/document>
- Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Délégation collégiale du Comité mixte. PERFORMA.
- Prodanovic-Stankic, D. (2011). Using humour in teaching English as a foreign language at more advanced levels. *Zbornik: Institut Za Pedagoska Istrazivanja*, 43(2), 254-265.
- Ramezanali, N. (2017). *Short and long-term vocabulary learning and retention through media glossing. A mixed methods research*. University of Western Ontario, London, ON. Repéré à : <https://ir.lib.uwo.ca/etd/4588/>
- Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil*, 48, 77-95. Repéré à : <http://journals.openedition.org/lidil/3317>
- Rey, A. (2016). *Le Petit Robert de la langue française* (44^e éd.). Paris, France : Le Robert.

-
- Ritchie G. (1999). Developing the Incongruity-Resolution Theory. *In Proceedings of the AISB Symposium on Creative Languages: Stories and Humour*. Edinburgh, Scotland 78-85.
- Rutyté, A. (2009). *Importance du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères* (Mémoire de maîtrise inédite). Vilnius Pedagoginis Universitetas, Vilnius, Lituanie.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & Savoie-Zajc, L. (Éds), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3^e éd., pp. 123-147). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Scalzo, R. A. (2017). L'approcio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa. Dans Serra Borneto, C. (Éd), *C'era una volta il metodo* (pp. 227-247). Roma, Italia : Carrocci.
- Seidman, A. (2016). I'M NOT JOKING. BUT MAYBE I SHOULD START? *Reading Improvement*, 53(1), 17-22.
- Serra Borneto, C. (2017). L'approcio lessicale. Dans Serra Borneto, C. (Éd), *C'era una volta il metodo* (pp. 227-247). Roma, Italia : Carrocci.
- Scheel, T. (2017). Definitions, Theories and Measurement of Humour. Dans Gockel C., Scheel, T. (Éds), *Humour at Work in Teams, Leadership, Negotiations, Learning and Health* (pp.9-28). Berlin, Allemagne : Springer.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. New York, NY : Palgrave Macmillan.

-
- Shultz T. R. (2017). A Cognitive-Developmental Analysis of Humour. Dans A. J., & Hugh, C. F. (Éds), *Humour and Laughter. Theory, Research, and Applications* (pp. 11-36). New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Straus, I. J. (2014). Incongruity Theory and Explanatory Limits of Reason. *UVM Honors College Senior Theses*. Paper 26. University of Vermont, Burlington, VT.
- Suls J. M. (1972). A Two-Stage Model for the Appreciation of Jokes and Cartoons : An Information-Processing Analysis. Dans Goldstein J. H., & McGhee P. E. (Éds), *The psychology of humor* (pp. 81-100). New York, NY : Academic Press Inc.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Treville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherche et théories*. Outremont, Canada : Les Éditions Logiques.
- Treville, M-C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, France : Hachette.
- Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

-
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Vedyanto, -. (2016). Correlation between Picture Use in test Format and Students' Vocabulary Achievement. *Advances Language and Literary Studies*, 7(1), 54-59. Repéré à : <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1987/1798>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Wang, M. (2014). An Investigation into English Vocabulary Attrition among College Students of Non-English Majors in Inner Mongolia. *University for the Nationalities. English Language and Literature Studies*, 4(4), 62-71.
- Wanzer, M. B., Bainbridge Frymier, A., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2016). Appropriate and Inappropriate Use of Humor by Teachers. *Communication Education*, 55(2), 178-196.
- Ziv, A., & Ziv, N. (2002). *Humour et créativité en éducation. Approche psychologique*. Paris, France : Creaxion.

ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL (M. Éd.)

Formulaire de consentement

PARTICIPATION À UNE ÉTUDE OU UN PROJET DE RECHERCHE, D'INNOVATION OU D'ANALYSE CRITIQUE DANS LE CADRE DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL³⁵

Dans le cadre de mes études de maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche, d'innovation ou d'analyse critique supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

1. TITRE DU PROJET :

Matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants de la formation générale au collégial

2. CHERCHEUSE OU CHERCHEUR PRINCIPAL : Saul Bogatti

Numéro de téléphone : (418) 688-8310 poste 3733 Courriel : sbogatti@cegepgarneau.ca

3. INTRODUCTION

³⁵ Inspiré de Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives.*

Ce formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheur principal, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

4. RÉSUMÉ DU PROJET

Contexte de l'étude ou du projet : Notre projet de recherche vise l'intégration de l'humour au matériel pédagogique pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation des connaissances relatives au vocabulaire de la langue italienne, dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03) offert au Cégep Garneau (Québec, Qc). Nous désirons développer du matériel pédagogique qui puisse aider les étudiantes et étudiants dans leurs apprentissages.

Objectif générale : Intégrer l'humour dans le matériel pédagogique afin de favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et étudiants au collégial dans le cadre de leur formation générale complémentaire.

Objectifs :

1. Concevoir du matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne, dans le cadre du cours *Italien I* (608-CJA-03) pour quatre leçons;
2. Mettre en œuvre le matériel pédagogique auprès des étudiantes et étudiants pendant quatre semaines;
3. Évaluer auprès des étudiantes et étudiants la pertinence, l'utilité et l'intérêt du matériel développé au regard de l'apprentissage et de la réutilisation du vocabulaire à l'étude.

Méthodologie utilisée* :

Une recherche qualitative de type recherche-développement a été ciblée pour notre projet.

Période et durée de la collecte de données : novembre 2019 à mai 2020

** Dans le cas de méthodologie émergente, les chercheuses et chercheurs doivent consulter le CÉR si, pendant le déroulement du projet, des changements aux méthodes de collecte de données sont susceptibles de comporter des conséquences éthiques et des risques connexes qui pourraient se répercuter sur les participantes et participants.*

5. NATURE DE LA PARTICIPATION

Qui participe à ce projet ou cette étude?

Puisqu'un de nos objectifs est de mettre en œuvre le matériel pédagogique généré, les étudiantes et les étudiants inscrits au cours *Italien I* (608-CJA-03) sont sollicités à participer volontairement.

Combien de temps demandera la participation des personnes participantes?

La participation au projet implique deux moments de collecte de données :

Phase 1. La compilation d'un questionnaire d'appréciation (environ 25 minutes) relativement à l'interaction avec le matériel pédagogique utilisé pendant la session d'automne 2019, lors des leçons 7, 8, 9 et 11 dans la section des notes nommée « SCHERZO ».

Phase 2. Prendre part à un groupe de discussion (environ 40 minutes) au début de la session d'hiver 2020. Ce groupe sera formé avec des volontaires qui désirent continuer à contribuer à l'étude.

6. AVANTAGES À PARTICIPER

Quels sont les avantages à participer à ce projet?

Il n'existe aucun avantage relié à la participation à ce projet

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

Les résultats pourront bénéficier à la communauté étudiante, car le matériel développé pourra favoriser les apprentissages et la capacité de réutiliser les connaissances relatives au vocabulaire de la langue italienne.

7. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Quels sont les bénéfices potentiels de la recherche?

(Retombées positives pour le bien-être de la société dans son ensemble grâce à l'acquisition de connaissances)

Le matériel pédagogique incluant l'humour qui favorise l'apprentissage et la réutilisation des connaissances du vocabulaire pourra être transposé à d'autres cours de langue et avoir des retombées positives dans le monde collégial. Les avantages touchent l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage des langues.

Quels sont les risques prévisibles encourus par les personnes participantes?

(Un effet négatif sur le bien-être des participantes et des participants, que ce soit sur le plan social, comportemental, psychologique, physique ou économique. Le risque est en fonction de l'ampleur ou de la gravité du préjudice et de la probabilité qu'il se produise.)

Les volontaires ne courent aucun risque à participer au projet de recherche. Les réponses (anonymes) au questionnaire seront accessibles au chercheur seulement à la fin de la session d'automne 2019, une fois les notes finales transmises et à la fin de toute demande de révision de note. Cette manière de procéder vise à éviter tous conflits d'intérêts.

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?

(Risque minimal: quand la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants. Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients (douleurs physiques, inconfort, sentiment d'échec, peur irraisonnée et menace posée à l'identité) (Fortin, 2010))

Ce projet se situe sous le seuil de risque minimal.

8. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

Quel est le type de données, selon la méthodologie utilisée, et comment seront-elles diffusées?

La collecte de données aura lieu en deux moments, avec un questionnaire et un groupe de discussion. Les réponses au questionnaire sont anonymes et sont gardées dans le serveur du Cégep Garneau, sécurisé par un mot de passe. Au sujet du groupe de discussion, les participantes et participants sont identifiés à l'aide d'un nom fictif, procédure qui ne permet pas de les identifier lors de la diffusion des résultats. Les résultats seront diffusés à travers l'essai qui sera produit et probablement lors de la publication de certains articles scientifiques.

Où seront conservées les données?

Il ne sera pas possible de remonter à l'identité des participantes et participants, car toutes les données recueillies et une liste de correspondance entre les noms fictifs utilisés dans le groupe de discussion et les participantes et participants sont gardées dans un classeur sous-clé.

Quelles sont les personnes qui y auront accès?

Seulement le chercheur et le directeur auront accès aux données.

Les données brutes seront-elles détruites? À quel moment?

Dans le cas où une participante ou un participant décide de se retirer de la recherche, ses données seront immédiatement détruites. Les données relatives à l'étude seront conservées pour 5 ans après l'acceptation de l'essai par l'Université de Sherbrooke et seront par la suite détruites.

9. COMPENSATION ET DÉPENSES

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements ou autres, occasionnés par la participation au projet? Oui Non

10. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

Les participantes et les participants sont libres de se retirer en tout temps du projet en le signifiant à la chercheuse ou au chercheur, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision.

11. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse ou le chercheur.

De plus, toute question, plainte ou critique entourant la conduite responsable ou l'Éthique de ce projet pourra être adressée à la *Personne responsable de la conduite responsable de la recherche* du Cégep Garneau :

Marcel Lafleur – Directeur du Bureau de la recherche

Mlafleur@cegepgarneau.ca ou 418.688.8310 #2622

Enfin, si vous avez des questions concernant le programme de maîtrise, vous pouvez joindre la direction d'essai ou la personne responsable de programme en écrivant à :

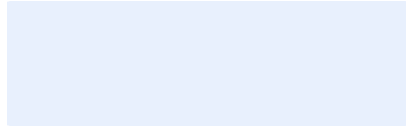
Performa@USherbrooke.ca

12. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal et sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné(e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant :

Signature :



(S'il s'agit d'une personne mineure, consentement et signature de l'autorité parentale)

Date :

13. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE OU DU CHERCHEUR

Je certifie a) avoir répondu aux questions de la personne signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement;
b) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom du chercheur: **Saul Bogatti**

Signature :

Date :

14. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par

Nom du directeur d'essai : **Dave Bélanger**

Signature :

Date :

Performa@USherbrooke.ca

ANNEXE B. QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE sur le matériel « SCHERZO »

Avant tout, merci de votre participation à ce projet. Voici les consignes :

1. Lisez attentivement toutes les questions et choisissez la réponse qui représente le mieux votre perception relativement aux activités de la section SCHERZO (la partie en couleur de vos notes de cours), qui ont été utilisées dans les leçons 7, 8, 9 et 11;
2. Certaines questions sont à choix de réponses tandis que les 3 dernières vous demandent d'ajouter un commentaire;
3. Les réponses données sont toutes bonnes, elles sont anonymes et les suggestions faites n'ont aucun impact sur la réussite ou l'échec du cours *Italien I* (608-CJA-03).

	Question	Objectif de la question
1	J'ai trouvé les activités, de la section SCHERZO, humoristiques <i>Totalement d'accord</i> <i>Plutôt d'accord</i> <i>Plutôt en désaccord</i> <i>Totalement en désaccord</i>	Comprendre si le matériel développé est considéré comme humoristique par les étudiantes et étudiants
2	Indiquez votre degré d'appréciation pour chaque activité utilisée dans la section SCHERZO :	Établir les activités préférées par les étudiantes et étudiants

<p>a. Lezione 7. « Mêmes » mois et saisons</p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p> <p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p> <p>b. Lezione 8. Vidéo du café, restaurant et <i>mi piace</i></p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p> <p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p> <p>c. Lezione 9. Bandes dessinées.</p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p> <p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p> <p>d. Lezione 9. Fais-moi un dessin</p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p>	
---	--

<p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p> <p>e. Lezione 11. Association d'images avec Saul</p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p> <p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p> <p>f. Lezione 11. Chanson <i>Il pulcino Pio</i></p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p> <p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p> <p>g. Lezione 11. Création d'images en équipe</p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p> <p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p>	
---	--

	<p>h. Lezione 11. Chasse au trésor</p> <p><i>Très apprécié</i></p> <p><i>Apprécié</i></p> <p><i>Peu apprécié</i></p> <p><i>Pas apprécié du tout</i></p>	
3	<p>J'étais en mesure de comprendre l'humour employé dans la section SCHERZO</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Pour confirmer que le mécanisme de résolution de l'humour a eu lieu</p>
4	<p>L'humour, utilisé dans les activités de la section SCHERZO, était approprié (pas dénigrant ou offensif ou dirigé contre votre vie personnelle)</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Pour comprendre si l'humour employé était approprié et pas déplacé</p>
5	<p>Trouvez-vous que l'humour utilisé dans la section SCHERZO a détourné votre attention de l'apprentissage?</p>	<p>Pour comprendre si l'humour a été une distraction plus qu'un</p>

	<p><i>Oui</i></p> <p><i>Non</i></p>	<p>moyen d'aide à</p> <p>l'apprentissage</p>
6	<p>J'ai utilisé ou j'ai l'intention d'utiliser le matériel de la section SCHERZO pour étudier et réviser</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Pour déterminer si le matériel peut aussi être utilisé comme outil d'apprentissage à l'extérieur de la classe</p>
7	<p>J'ai trouvé les activités humoristiques utiles pour la compréhension du vocabulaire</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Comprendre l'utilité du matériel pour la compréhension du vocabulaire de la langue italienne</p>
8	<p>L'humour utilisé dans la section SCHERZO est en lien pertinent avec les mots à apprendre</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Pour valider que l'humour ait été bien intégré avec le matériel pédagogique</p>
9	<p>J'estime que les activités de la section SCHERZO</p>	<p>Avoir une idée des traces de</p>

	<p>m'ont permis de me souvenir de :</p> <p><i>Tous les mots de vocabulaire</i></p> <p><i>Plusieurs mots de vocabulaire</i></p> <p><i>Quelques mots de vocabulaire</i></p> <p><i>Peu de mots de vocabulaire</i></p> <p><i>Aucun mot de vocabulaire</i></p>	l'apprentissage
10	<p>Comment as-tu trouvé plus efficace apprendre les mots de vocabulaire de la langue italienne?</p> <p><i>a) avec les activités de la section SCHERZO</i></p> <p><i>b) avec le livre</i></p> <p><i>c) avec la liste des mots (autobus, biglietto, etc.)</i></p>	Pour établir quelle façon d'apprendre est considérée comme plus efficace par les étudiantes et étudiants
11	<p>Quelles sont les activités qui vous ont permis d'apprendre davantage de vocabulaire (maximum 3 choix) :</p> <p><i>Les « mèmes » (lezione 7)</i></p> <p><i>Les vidéos (lezione 8)</i></p> <p><i>Les bandes dessinées (lezione 9)</i></p> <p><i>Fais-moi un dessin (lezione 9)</i></p> <p><i>Association d'images avec Saul (lezione 11)</i></p> <p><i>La chanson Il pulcino Pio (lezione 11)</i></p> <p><i>Création d'images (lezione 11)</i></p>	Établir l'activité ayant eu plus d'impact sur les apprentissages des étudiantes et étudiants

	<p><i>Chasse au trésor (lezione 11)</i></p> <p><i>Aucune des activités nommées</i></p>	
12	<p>Les activités d'apprentissage, de la section SCHERZO, étaient innovantes et originales</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Pour comprendre si le matériel créé est de quelque façon innovant et originale</p>
13	<p>Après l'expérience avec le matériel humoristique de SCHERZO, souhaitez-vous</p> <p><i>Apprendre les mots du vocabulaire seulement de façon humoristique</i></p> <p><i>Apprendre les mots du vocabulaire de façon non humoristique</i></p> <p><i>Apprendre les mots du vocabulaire des deux façons</i></p>	<p>Établir s'il est souhaitable utiliser du matériel seulement humoristique, pas humoristique ou mixte</p>
14	<p>Les activités d'intégration et les exercices, après les activités humoristiques, sont utiles pour approfondir et comprendre le vocabulaire</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p>	<p>Pour établir l'utilité des activités d'intégration</p>

	<i>Totalement en désaccord</i>	
15	<p>Le temps utilisé pour compléter les activités de la section SCHERZO était approprié</p> <p><i>Oui</i></p> <p><i>Non, trop de temps alloué</i></p> <p><i>Non, pas assez de temps</i></p>	<p>Pour comprendre si la tâche était trop ou pas assez exigeante pour les étudiantes et étudiants</p>
16	<p>J'ai trouvé les activités de la section SCHERZO motivantes à réaliser</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Pour comprendre l'intérêt de l'étudiante et l'étudiant à participer aux activités</p>
17	<p>Le niveau de difficulté de la langue italienne, dans les activités humoristiques, était adéquat avec mon niveau de connaissances</p> <p><i>Totalement d'accord</i></p> <p><i>Plutôt d'accord</i></p> <p><i>Plutôt en désaccord</i></p> <p><i>Totalement en désaccord</i></p>	<p>Pour comprendre si le niveau de la langue était en adéquation avec le niveau de l'étudiante et l'étudiant, car un niveau trop complexe pourrait être une barrière pour la compréhension de l'humour et aussi pour l'apprentissage</p>

	Questions ouvertes	
18	Quelles sont les forces des activités de SCHERZO?	Pour comprendre les points forts du matériel.
19	Quelles sont les faiblesses?	Pour comprendre les points faibles du matériel.
20	Avez-vous des suggestions qui pourraient améliorer les activités dans la section SCHERZO? Si oui, merci de les indiquer.	Recueillir des pistes d'amélioration.

ANNEXE C. GUIDE DE DISCUSSION

GUIDE DE DISCUSSION

(Phase 2 de la collecte des données, effectuée le 5 mars 2020)

INTRODUCTION (durée 10 minutes environ)

- Mot de bienvenue aux participantes et participants;
- Poser des questions génériques (vacances de Noël, session au Cégep ou à l'université, travail, projets, etc.)
- Faire un retour sur la session précédente et les activités de la section SCHERZO;
- Explication du déroulement de la discussion (expliquer qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses et que toutes opinions sont intéressantes, parler des étapes et de la durée totale de la rencontre);
- Demander aux participantes et participants de choisir parmi un nom fictif proposé et de l'afficher devant eux dans le but de faciliter les échanges;
- Rappeler le droit de retrait de la recherche;
- Demander l'autorisation d'enregistrer la discussion

PHASE DE DISCUSSION (durée 30 minutes environ)

	Question	Objectif
1	Quel est votre niveau de connaissance de base de la langue italienne entre 1 et 10?	Avoir une idée générale du niveau de connaissance en italien du groupe participant.
2	Quels sont vos souvenirs du cours <i>Italien I</i> ?	Question qui semble être indirecte et générique, mais qui vise en partie à déterminer si, sans suggestion du chercheur, l'humour sera relevé comme étant utile à l'apprentissage et à la réutilisation des connaissances du vocabulaire.
3	De quels mots en particulier vous rappelez-vous? Nommez-en 5, si possible	Établir si les étudiantes et étudiants se souviennent des mots appris et s'il y a un lien

		avec les mots enseignés de manière humoristique.
4	Qu'est-ce qu'il y avait en particulier dans les activités du cahier SCHERZO que vous avez apprécié?	Analyser plus en détail l'appréciation de SCHERZO.
5	Qu'est-ce qu'il y avait en particulier dans les activités du cahier SCHERZO que vous n'avez pas apprécié?	Analyser plus en détail la non-appréciation de SCHERZO.
6	Quelle signification as-tu donnée à la première phrase: <i>j'ai trouvé les activités de la section SCHERZO, humoristique</i>	Comprendre si les étudiantes et étudiants ont donné le sens d'appréciation ou compréhension
7	Quels facteurs peuvent avoir nui selon toi à la compréhension de l'humour?	Comprendre les causes de l'incompréhension de certaines situations humoristiques.
8	Selon vous, pourquoi les activités <i>mêmes</i> et les <i>vidéos</i> étaient-elles les préférées par les étudiantes et étudiants?	Comprendre les raisons pour lesquelles ces activités sont les préférées (en se référant à la question 2 du questionnaire)

8b	Pour quelle raison la vidéo mettant en vedette la mère de votre professeur était-il la préférée?	Est-ce que la théorie de la supériorité en est la cause?
8c	Pourquoi les <i>mèmes</i> de mois étaient-ils préférés à ceux des saisons?	Avoir une clarification à ce sujet
8d	Quelle est ton opinion sur le fait que quelques individus ont trouvé les images de l'activité 11 malaisantes? Pourrais-tu indiquer parmi les images lesquelles pourraient créer des malaises et pourquoi?	Comprendre pourquoi d'un côté l'association d'images a été l'activité préférée et de l'autre certains commentaires indiquent le contraire.
9	Selon vous, pourquoi les activités <i>BD</i> , <i>chasse au trésor</i> et <i>fais-moi un dessin</i> étaient-elles les moins appréciées par les étudiantes et étudiants?	Comprendre les raisons pour lesquelles l'activité Y est la moins appréciée (en se référant à la question 2 du questionnaire).
10	Selon vous, pourquoi les activités <i>mèmes</i> , <i>association d'images</i> et les <i>vidéos</i> étaient considérées comme les plus efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire?	Comprendre les raisons pour lesquelles ces activités ont été considérées comme les plus efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire (en se référant

		à la question 11 du questionnaire)
11	Pourquoi selon toi les activités humoristiques plus appréciées sont-elles également considérées comme les plus efficaces pour apprendre le vocabulaire?	Considérons-nous comme plus drôle quelque chose qui est aussi utile?
12	Selon vous, pourquoi les activités <i>fais-moi un dessin, la chanson Il pulcino Pio</i> et la <i>création d'images en équipes</i> étaient considérées comme les moins efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire?	Comprendre les raisons pour lesquelles ces activités ont été considérée comme les moins efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire (en se référant à la question 11 du questionnaire)
13	Quel facteurs peuvent avoir affecté l'efficacité de l'humour pour apprendre le vocabulaire?	Comprendre les raisons de l'inefficacité de l'humour pour apprendre le vocabulaire
14	Pourquoi serait-il intéressant d'apprendre les mots du vocabulaire de façon humoristique et traditionnelle (liste de mots, dialogues) plutôt que seulement de manière humoristique?	Cette question vise à approfondir la question 13 du questionnaire.

15	En lien avec les points à améliorer identifiés lors du questionnaire, quelles pistes de solutions suggérez-vous ?	Pour approfondir les réponses obtenues avec la question 20 du questionnaire.
16	Quelle autre matière vue dans le cours <i>Italien I</i> pourrait être traitée de « façon humoristique »?	Recueillir des pistes pour créer du nouveau matériel sur d'autres sujets.
17	Avez-vous des commentaires ou des suggestions?	Ajouter de l'information supplémentaire.

CONCLUSION (5 minutes max)

- Vérifier si le groupe a des questions;
- Remercier les participantes et participants pour leur collaboration.

ANNEXE D. FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS



MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL (M. Éd.) Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. RESPONSABLE(S) DU PROJET

Chercheuse ou chercheur : Saul Bogatti
Numéro de téléphone : (418) 688-8310 poste 3733
Courriel : sbogatti@cegepgarneau.ca
Direction du projet : Dave Bélanger, M. Sc. M. Éd.

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet : Conception de matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et des étudiants de la formation générale complémentaire au collégial

Financement du projet :

Aucun Source :

S'agit-il d'un projet inter établissement?

Oui Non

Si oui, veuillez indiquer : universités, collèges, autres... impliqués :

Date de début de la collecte de données : septembre 2019

Résumé du projet

Notre projet a, comme objectif général, de concevoir du matériel pédagogique, intégrant l'humour, pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation des connaissances relatives au vocabulaire de la langue italienne des étudiantes et étudiants du cours Italien I (608-CJA-03) donné au Cégep Garneau (Québec, QC). Ce besoin surgit d'un problème constaté à l'intérieur de ce cours. Lors de la semaine 4, un test sommatif a lieu, pour vérifier les connaissances relatives au vocabulaire. L'ensemble des étudiantes et étudiants ne semble pas avoir une bonne maîtrise de ces mots. Également, lors d'un test diagnostique passé au début du cours Italien II (608-CKA-FX), réalisé pour avoir un aperçu du niveau des connaissances retenues, les participantes et les participants démontrent une difficulté importante à réutiliser les notions lexicales. L'approche pédagogique nécessite une amélioration. Pour faire suite à une recension d'écrits approfondie, il semble que l'humour, intégré au matériel pédagogique, puisse en favoriser l'apprentissage.

Description de la méthodologie utilisée

Une approche qualitative-interprétative a été privilégiée pour cette recherche-développement. La recherche se déroulera en cinq phases. Les deux premières phases, l'analyse de la demande et le cahier des charges, serviront à déterminer les fonctions du matériel à développer. Les phases suivantes seront : la conception du matériel, sa préparation et sa mise au point. Dans cette dernière phase, le projet est présenté aux étudiantes et étudiants et par la suite est mis à l'essai. Cette phase se conclut avec la collecte des données en deux parties: la passation d'un questionnaire et un groupe de discussion. Les données seront analysées et comparées avec les informations documentées dans le journal de bord du chercheur.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

- Quels sont les risques encourus par les personnes/établissements participants ?

La participation à l'étude sera seulement volontaire. Le fait d'y participer ou pas n'aura aucun effet sur leur réussite du cours Italien I (608-CJA-03). Les volontaires ne courent aucun risque à participer au projet de recherche. Les questionnaires (anonymes) seront accessibles au chercheur seulement à la fin de la session d'automne 2019, une fois les notes finales transmises, pour éviter tous conflits d'intérêts. Les étudiantes et étudiants inscrits au cours Italien II, qui aura



lieu à la session d'hiver 2020, ne seront pas interpellés pour participer à la deuxième phase de collecte de données (le groupe de discussion). Ce choix a pour but d'éviter, encore une fois, tous conflits d'intérêts. Les participantes et participants se sentiront libres de donner leur avis sans peur de répercussions.

- Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

Les résultats de cette recherche pourront bénéficier à la communauté étudiante, car le matériel développé pourra favoriser leurs apprentissages et leur capacité de réutiliser les connaissances du vocabulaire de la langue italienne.

- Quelles sont les étapes de la collecte de données?

Pour une première étape, les participantes et les participants répondront à un questionnaire qui nous permettra d'obtenir des informations spécifiques comme leurs opinions concernant le matériel. Nous visons l'obtention des données concernant le niveau d'appréciation de notre matériel et les améliorations à apporter.

Par la suite, parmi les répondantes et répondants au questionnaire, entre cinq et dix participantes et participants sont sélectionnés, sur base volontaire, à prendre part à des entrevues semi-dirigées pour nuancer ou contextualiser leurs propos indiqués dans le questionnaire.

- Quel est l'échéancier de la collecte de données dans le projet ?

La collecte pour la première phase est prévue pour la session d'automne 2019 et la deuxième pour janvier 2020.

- Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui Non

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

- Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?

Risque minimal: quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

Oui Non

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

Consentement libre et éclairé

- Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?

Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé? Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet et de la nature de ce projet?

Oui Non

Si non, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non consensuel.

- Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes** ?

Toutes personnes qui participent à l'étude seront informées sur : le but de l'étude, les avantages et les risques et aussi sur le contenu. Pour ce faire, un formulaire de consentement est transmis aux participantes et participants pour spécifier : la liberté de participer ou non à l'étude ou aux différentes phases de collecte de données; les objectifs de la recherche et la possibilité de se retirer à n'importe quel moment. Les participantes et participants sont aussi renseignés sur le fait que la participation à l'essai implique de prendre part à une étude qui ne comporte aucun risque puisque les participantes et



participants prennent part à une activité en classe et doivent, par la suite, donner leur avis sur cette activité. Le fait de ne pas prendre part à l'étude n'aura aucun impact sur leurs résultats scolaires.

- Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui Non

Si oui, préciser les précautions prises à cet égard : Le projet n'implique pas la participation d'individus légalement inaptes. Pour toutes étudiantes et tous étudiants mineurs, la signature d'un parent ou d'un tuteur sera demandée pour permettre leur participation à l'étude.

Confidentialité des données

- Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?

Les réponses au questionnaire sont anonymes et elles seront gardées dans le serveur du Cégep Garneau, sécurisé par un mot de passe. Au sujet du groupe de discussion, les participantes et participants sont identifiés à l'aide d'un nom fictif, procédure qui ne permet pas de les identifier lors de la diffusion des résultats.

- **Où** seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

Il ne sera pas possible de remonter à l'identité des participantes et participants, car toutes les données recueillies et une liste de correspondance entre les codes utilisés dans les entrevues et les participantes et participants sont gardées dans un classeur sous-clé.

- **Qui** aura accès aux données?

Seulement le chercheur et le directeur d'essai auront accès aux données.

- **Quand** seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

Dans le cas où une participante ou un participant décidera de se retirer de la recherche, ses données seront immédiatement détruites. Les données relatives à l'étude seront conservées pour 5 ans après l'acceptation de l'essai par l'Université de Sherbrooke et seront par la suite détruites.

- **Comment** seront diffusés les résultats?

Les résultats seront diffusés à travers l'essai qui sera produit et lors de la publication de certains articles scientifiques.

ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT OU DE L'ÉTUDIANTE ET DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante : Saul Bogatti

Signature :

Date : 8 décembre 2018

Nom de la direction d'essai : Dave Bélanger



PERFORMA

Signature :

Date : 8 DÉCEMBRE 2018

ANNEXE E. CERTIFICATION DE L'APPROBATION DE L'ÉTHIQUE



Certification de l'approbation de l'éthique

Numéro de référence: 20190917-3

Chercheurs : Saul Bogatti, Cégep Garneau

Projet : Conception de matériel pédagogique intégrant l'humour pour favoriser l'apprentissage et la réutilisation du vocabulaire de la langue italienne chez des étudiantes et des étudiants de la formation générale complémentaire au collégial

Votre projet a été révisé conformément à la *Politique d'éthique à la recherche avec les êtres humains* de l'institution.

- Le CÉR a délégué l'évaluation au président ou à un sous-comité
- Le CÉR a délibéré en comité plénier

Le CÉR a convenu d'accepter votre projet de recherche tel que présenté.

Vous pouvez dès maintenant amorcer vos démarches auprès des participants.

Le CÉR rappelle que toute communication visant le recrutement doit faire mention du fait que le projet a été accepté par le CÉR et indiquer le numéro du présent certificat.

Ce faisant, le CÉR comprend que vous avez pris connaissance des mesures de suivi associées à l'émission de l'approbation éthique de votre projet et que vous acceptez de les appliquer. Elles sont précisées au verso.

Nous vous invitons, si cela n'est pas déjà fait, à préciser vos intentions et vos besoins auprès du Bureau de la recherche du Cégep Garneau; qui pourra vous assister et faciliter la collecte des données dans le milieu.

En terminant, nous vous encourageons à prendre connaissance des trois politiques liées à la recherche du Cégep Garneau, disponibles sur le site web :

<https://www.cegepgarneau.ca/cegep/documents-institutionnels>

Date d'expiration de l'approbation : 31 décembre 2020

Mesures de suivi associées à l'émission de l'approbation éthique

Il faut informer le CÉR, par écrit et dans les meilleurs délais :

- de toute modification au protocole de recherche en cours (ex. : recrutement, consentement, tâches, etc.);
- de tout évènement inattendu pouvant affecter l'intégrité des personnes, des renseignements ou de la recherche;
- de la suspension ou la cessation du protocole de recherche, temporaire ou définitive.

Si le projet doit se poursuivre au-delà du délai de validité du présent certificat (voir recto), il faudra soumettre une demande de prolongation au CÉR. Cette demande devra permettre au CÉR de situer les motifs qui expliquent ou justifient les besoins de prolongation. Elle devra aussi permettre de situer l'état d'avancement des travaux initialement prévus.

Pour communiquer avec le CÉR du Cégep Garneau : CER@cegepgarneau.ca

Veillez agréer l'expression de nos sentiments distingués.

À Québec, le 18 septembre 2019

Dominic Cliche
Comité d'éthique de la recherche
Cégep Garneau

ANNEXE F. SCHERZO : LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE DÉVELOPPÉ

Saul Bogatti

SCHERZO



Pour l'apprentissage du vocabulaire de la langue italienne

LEZIONE **7** - I MESI DELL'ANNO E LE STAGIONI -

I MESI. Regarde les images qui présentent les mois de l'année. Des mots utiles pour la compréhension: *detesto* (je déteste), *lunedì* (lundi), *compleanno* (anniversaire), *solamente* (seulement), *comincia* (commence), *caldo* (chaud), *posso uscire* (je peux sortir), *Buon Natale* (Joyeux Noël).





LE STAGIONI. Regarde les images qui représentent les saisons. Des mots utiles pour la compréhension : *abitare* (habiter), *foglie* (feuilles), *verdi* (vertes).



Exercice 4. Quelles sont les 4 saisons?

<u>Italiano</u>	<u>Français</u>

Exercice 5. Complète les phrases avec les saisons.

- 1) In..... fa caldo⁶
- 2) In..... fa freddo⁷

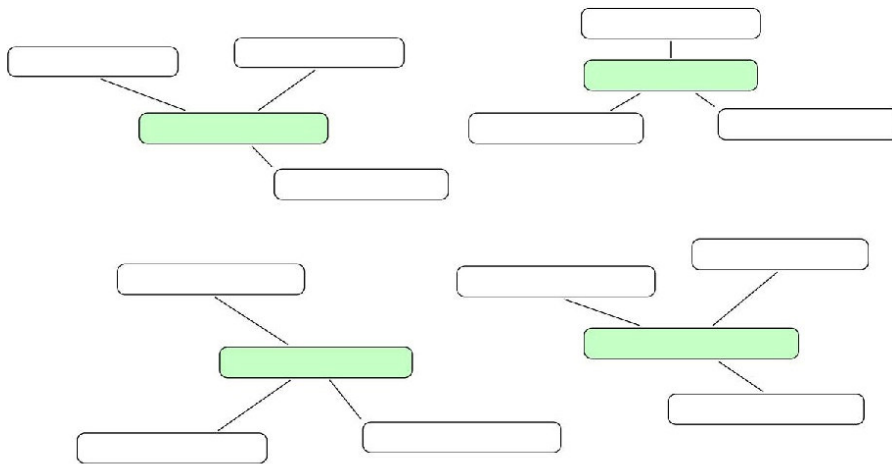
⁶ Chaud

⁷ Froid



- 3) La mia stagione preferita è.....
- 4) L'.....è la stagione dei colori
- 5) In.....cominciano le vacanze
- 6) In.....faccio snowboard
- 7) Il mio compleanno è in.....

Exercice 6. Écris, en italien, les saisons dans les cases vertes et les mois relatifs dans les cases blanches.



Exercice 7. Phrases utiles (traduire).

Quand est ton anniversaire?

Mon anniversaire est.....

Exercice 8. Dans la classe, demande à tes compagnons leur date d'anniversaire.

Récapitulation générale. Quels mots as-tu appris à la leçon7?

.....

.....

.....

LEZIONE **8** - IL RISTORANTE -

I TIPI DI CAFFÈ. Écoutons maintenant une vidéo <https://youtu.be/BZgUrdeZwg4> pour apprendre les différents types de café que nous pouvons commander et déguster en Italie. Écris, à côté de chaque type de café, sa signification.

Lungo.....
 Ristretto.....
 Doppio.....
 Corretto.....
 Macchiato caldo / freddo.....

Exercice 1. Qu'est-ce que c'est?

Caffè doppio macchiato caldo.....
 Caffè lungo, corretto Sambuca.....
 Ristretto macchiato freddo.....
 Caffè doppio decaffeinato.....

Exercice 2. En équipe de 2, 3 personnes, commandez différents types de café. Vous allez être serveur/serveuse ou client/cliente à tour de rôle.

IL MENÙ. Écoutons maintenant une vidéo <https://youtu.be/jDkiX0TqKOU> pour apprendre le vocabulaire d'un menu typique d'un restaurant italien. Écris, à côté de chaque plat, sa signification.

ANTIPASTO

Prosciutto e melone	8 €
Affettato misto	10 €

PRIMO

Spaghetti alla carbonara	12 €
Rigatoni al ragù	12 €

SECONDO

Bistecca ai ferri	17 €
Trota al forno	20 €

CONTORNO

Insalata	6 €
Patatine fritte	6 €

DOLCE

Gelato	7 €
--------	-----

BIBITE

Acqua minerale / acqua naturale	3 €
Vino rosso / vino bianco (bottiglia)	18 €
Birra piccola / media	3 / 7 €

COPERTO

1 €

Exercice 3. En équipe, lisez le dialogue.

CAMERIERA : Buongiorno Signora, Lei cosa prende?

RAGAZZA ROSSA: Vorrei il prosciutto e melone e per primo rigatoni al ragù

CAMERIERA : E per Lei?

UOMO : Prendo come antipasto l'affettato misto, come primo gli spaghetti alla carbonara e come secondo bistecca ai ferri con contorno di patatine fritte

CAMERIERA : E cosa prende da bere?

UOMO : Una bottiglia di vino per tutti

CAMERIERA : Cosa desidera?

DONNA MORA: Vorrei la trota ai ferri e l'insalata come contorno

CAMERIERA : Basta così?

DONNA MORA : Basta così grazie

UOMO : Il conto per favore!

Exercice 4. Quelles expressions sont utilisées :

Pour commander?.....

Pour prendre les commandes?.....

Pour demander l'addition?.....

Pour demander si la commande est terminée.....

Pour dire que la commande est terminée.....

Exercice 5. Efface le mot qui n'a pas de lien avec les autres.

1. antipasto / secondo / primo / gelato

2. acqua / vino / coperto / birra

3. spaghetti / trota / rigatoni / penne

4. sono / prendo / vorrei / per me

Exercice 6. En équipe de 4, 5 créez une table de restaurant. Chacun sera, à tour de rôle, serveur/serveuse ou client/cliente.



MI PIACE / MI PIACCIONO. Écoutons une vidéo <https://youtu.be/KQ1j9CbDpAc> pour apprendre à dire ce que nous aimons.

Exercice 7. Réponds aux questions.

Quand utilise-t-on MI PIACE ou MI PIACCIONO? Discute avec ton voisin, et écris ta réponse.

.....
.....

Exercice 8. Complète les phrases. Utilise et souligne *mi piace* ou *mi piacciono*.

- 1) A colazione⁸ mi piace / mi piacciono.....
- 2) A colazione non mi piace / non mi piacciono.....
- 3) A pranzo⁹ mi piace / mi piacciono.....
- 4) A pranzo non mi piace / non mi piacciono.....
- 5) A cena¹⁰ mi piace / mi piacciono.....
- 6) A cena non mi piace / non mi piacciono.....

Récapitulation générale. Quels mots as-tu appris à la **leçon 8**?

.....
.....
.....
.....
.....

⁸ Déjeuner
⁹ Dîner
¹⁰ Souper

LEZIONE 9 - LA DATA E IL TEMPO LIBERO -

LA DATA E IL TEMPO LIBERO. Regarde les BD qui suivent pour apprendre des activités du temps libre et les jours de la semaine.

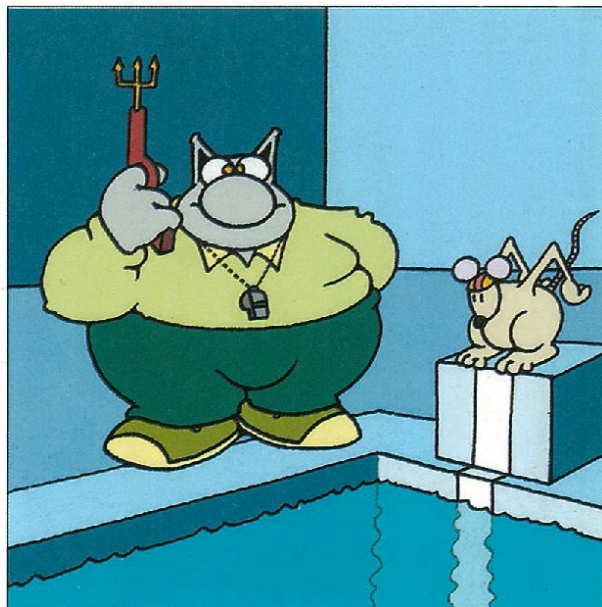
LUNEDÌ : GUARDO LA TV

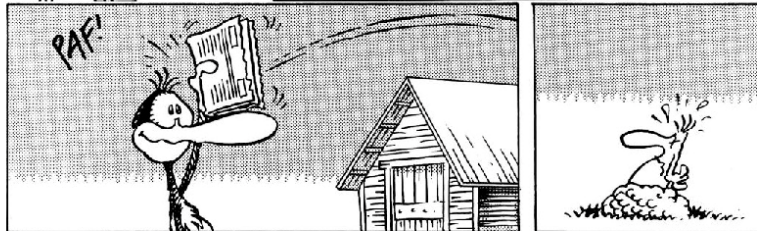


Parole utili : *fortunatamente* (heureusement), *cibi per cani* (nourriture pour chiens).



MERCOLEDI : VADO IN PISCINA

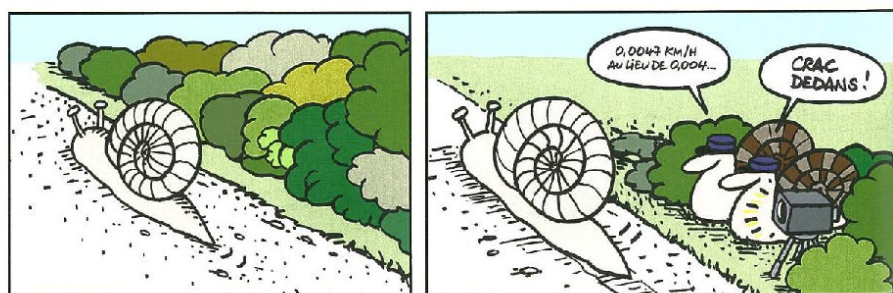


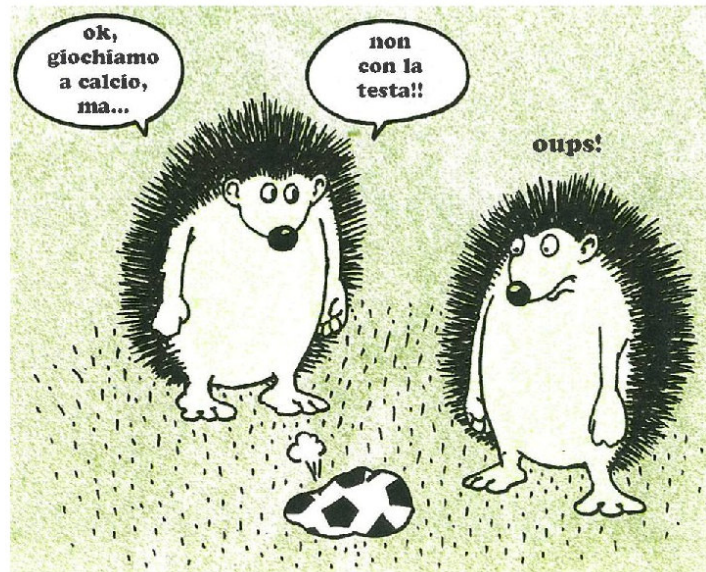




Parole utili : *rancio* (soupe), *truppa* (troupe).

DOMENICA: CORRO / FACCIO JOGGING





Exercice 1. Écris les jours de la semaine.

<u>Italiano</u>	<u>Français</u>



Exercice 2. Dans les images précédentes, nous avons vu plusieurs activités que tu peux faire dans tes temps libres. Écris-les avec leur traduction, comme dans l'exemple.

Guardo la TV = Je regarde la télé

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Exercice 3. Traduis les phrases suivantes.

1) Mario e Luigi vanno in piscina ma non sanno nuotare¹¹

.....

2) Gli italiani giocano a calcio così così

.....

3) Quando vado al ristorante, Saul paga il conto

.....

4) Leggo un libro di filosofia durante¹² il corso d'italiano

.....

5) Il lunedì, quando faccio jogging, ascolto musica death metal

.....


6) Il fine settimana guardo Netflix o faccio « Netflix & chill »

.....

Exercice 4. Réponds à la question.

Cosa fai nel tempo libero?.....

¹¹ Nager
¹² Pendant



FAIS-MOI UN DESSIN. Avec ton coéquipier, chacun à son tour, faites un dessin. L'autre devra deviner quelle activité de temps libre tu as dessinée.

Récapitulation générale. Quels mots as-tu appris à la **leçon 9**?

.....

.....

.....

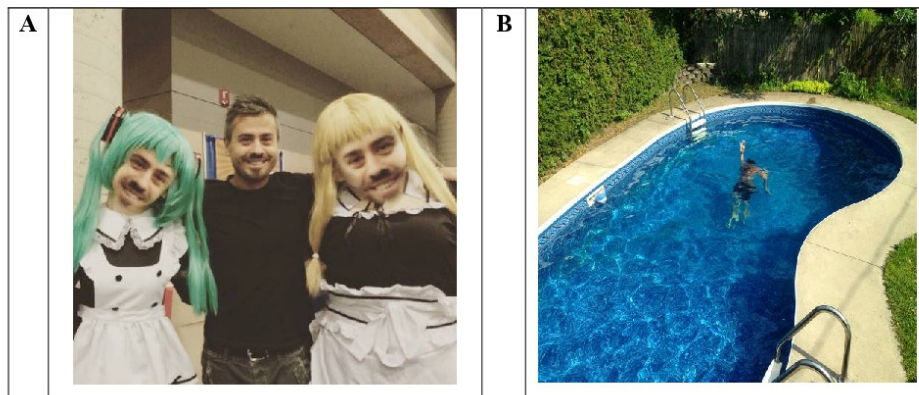
.....

.....

LEZIONE **11** – ESPRESSIONI DI LUOGO, INDICAZIONI –

DOV'È SAUL? Associe à chaque image une expression.

	Il dinosauro è sopra Saul
	Saul è sotto acqua
	Saul è dentro un sacco ¹³
	Saul, calvo ¹⁴ , è dietro a Saul con i capelli
	Davanti a Saul c'è un pitbull
	Saul è tra (fra) due belle ragazze
	I ciclopi sono intorno a Saul
	Anne è accanto a una pianta in fiore ¹⁵
	Saul è troppo vicino al sole ¹⁶
	L'uovo ¹⁷ è sulla testa di Saul
	Saul è a destra di IT
	Saul è a sinistra di un gatto



¹³ Sac

¹⁴ Chauve

¹⁵ En fleurs

¹⁶ Soleil


¹⁷ Oeuf





Exercice 1. Traduis.

<u>Italiano</u>	<u>Français</u>
dentro	
accanto a	
intorno a	
dietro	
davanti a	
su	
tra (fra)	
sotto	




sopra	
vicino a	
a sinistra di	
a destra di	

IL PULCINO PIO. Écoutons la chanson

(<https://www.youtube.com/watch?v=juqyzgnbspY>), qu'est-ce que ça veut dire *c'è?*.....

In radio c'è un pulcino, in radio c'è un pulcino
 E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
 In radio c'è una gallina, in radio c'è una gallina
 E la gallina cò, e il pulcino pio
 E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
 In radio c'è anche un gallo, in radio c'è anche un gallo
 E il gallo corococò e la gallina cò
 E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
 In radio c'è un tacchino, in radio c'è un tacchino
 E il tacchino glu glu glu il gallo corococò
 E la gallina cò e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
 In radio c'è un piccione, in radio c'è un piccione
 E il piccione tru e il tacchino glu glu glu
 E il gallo corococò e la gallina cò
 E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
 In radio c'è anche un gatto, in radio c'è anche un gatto
 E il gatto miao, il piccione tru
 E il tacchino glu glu glu e il gallo corococò
 E la gallina cò e il pulcino pio
 E il pulcino pio, e il pulcino pio
 In radio c'è anche un cane, in radio c'è anche un cane
 E il cane bau bau, il gatto miao,
 E il piccione tru e il tacchino glu glu glu

SCHERZO, 2019. Tous droits réservés.



E il gallo corococò e la gallina cò
E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
In radio c'è una capra, in radio c'è una capra
E la capra meee e il cane bau bau,
E il gatto miao, e il piccione tru
E il tacchino gulu gulu e il gallo corococò
E la gallina cò e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
In radio c'è un agnello, in radio c'è un agnello
E l'agnello bee e la capra meee
E il cane bau bau, il gatto miao,
E il piccione tru e il tacchino gulu gulu
E il gallo corococò e la gallina cò
E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
In radio c'è una mucca, in radio c'è una mucca
E la mucca moo, l'agnello bee
E la capra meee e il cane bau bau,
Il gatto miao, e il piccione tru
E il tacchino glu glu glu e il gallo corococò
E la gallina cò e il pulcino pio
E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
In radio c'è anche un toro, in radio c'è anche un toro
E il toro muu e la mucca moo
L'agnello bee e la capra meee
E il cane bau bau, il gatto miao,
E il piccione tru e il tacchino glu glu glu
E il gallo corococò e la gallina cò
E il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio
In radio c'è un trattore, in radio c'è un trattore
E il trattore bruum, il trattore bruum, il trattore bruum... E il pulcino (squeck) oh oh



Exercice 3. Traduis les phrases suivantes.

1) Sopra il tetto¹⁸ **c'è** Saul che gioca con i gatti

.....

2) **Ci sono** mille pizze in Italia

.....

3) **C'è** un mostro sotto il mio letto

.....

Exercice 4. Quelle est la différence entre *c'è* et *ci sono*?

.....

.....

NOTRE IMAGE. En équipe de 2, 3 personnes choisissez une expression parmi la liste de l'exercice 1. Allez n'importe où dans le Cégep, prenez une photo avec votre téléphone dans le style des photos que vous avez vues et me la faire parvenir par MIO.

Nous allons choisir la photo la plus drôle.

CHASSE AU TRÉSOR. Cachez un objet dans le Cégep. En équipe de 2 personnes, chacune à son tour, guidez l'autre personne dans l'endroit où vous avez mis votre objet, en utilisant les expressions :

Gira a destra.....

Gira a sinistra.....

Continua.....

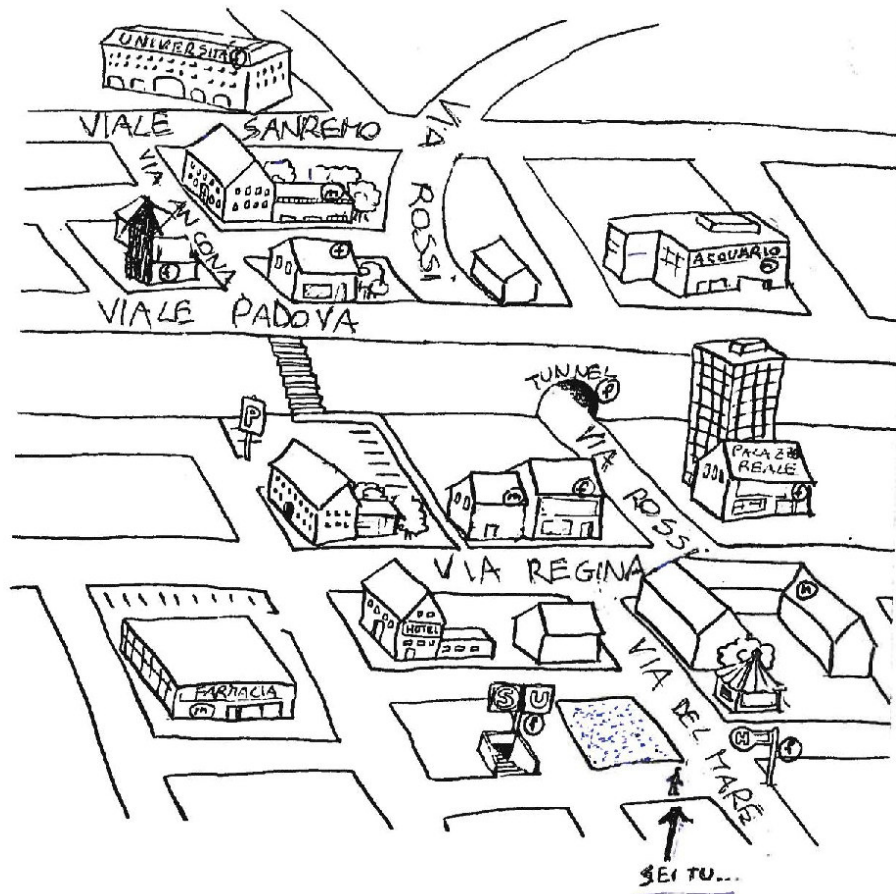
Vai dritto.....

Prendi le scale.....

Fino in fondo.....

¹⁸ Toit

Exercice 4. Donnez des indications à votre voisin pour aller à : *Palazzo Reale, Università et Acquario*



Récapitulation générale. Quels mots as-tu appris à la **leçon 11**?

.....

.....

.....

.....

.....